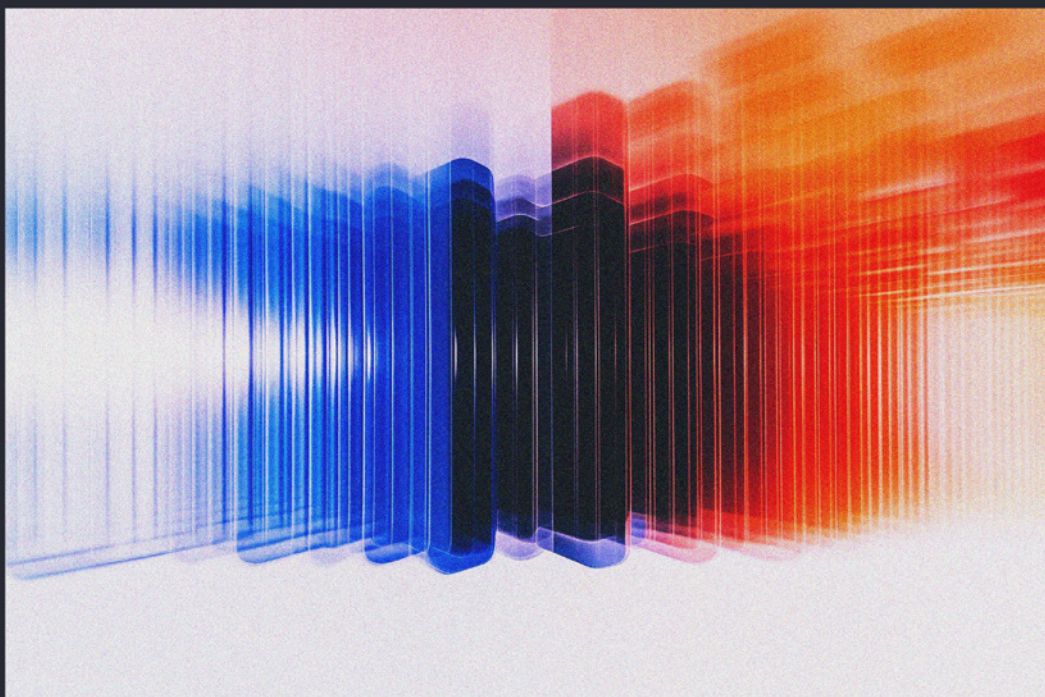


PERSPECTIVAS ACTUALES EN EDUCACIÓN:

Inclusión, Emociones y Transformación de los Procesos de Enseñanza

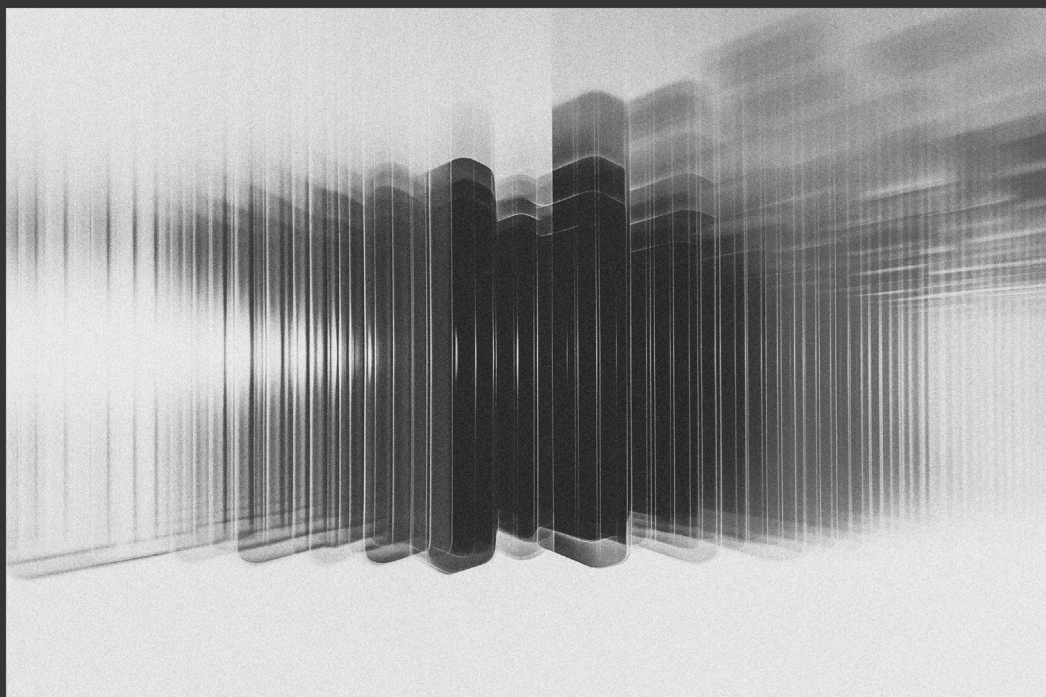


Martha Moreno Zambrano
María del Rosario de la Torre Cruz
Juan Carlos Flores Carrillo
Benjamín Antonio Lobato González
(Organizadores)

 EDITORA
ARTEMIS
2026

PERSPECTIVAS ACTUALES EN EDUCACIÓN:

Inclusión, Emociones y Transformación de los Procesos de Enseñanza



Martha Moreno Zambrano
María del Rosario de la Torre Cruz
Juan Carlos Flores Carrillo
Benjamín Antonio Lobato González
(Organizadores)



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.

Este livro está protegido por leis internacionais de propriedade intelectual. O uso não autorizado de seu conteúdo constitui infração aos direitos dos autores e será sancionado conforme a legislação vigente. É 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
Editora Executiva
Direção de Arte
Diagramação
Organizadores

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
M.ª Viviane Carvalho Mocellin
M.ª Bruna Bejarano
Elisangela Abreu
Martha Moreno Zambrano
María del Rosario de la Torre Cruz
Juan Carlos Flores Carrillo
Benjamín Antonio Lobato González
nickpetrov/123RF

Imagem da Capa

Bibliotecário

Instituições participantes

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422
Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de la Costa Sur de la Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara
Universidad Autónoma de Chihuahua
Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo

Corpo Arbitral do Livro

Dr. Miguel Angel Oropeza Tagle
Dr. Roberto González Acolt
Dra. Virginia Guadalupe López Torres
Dr. Manuel Diaz Flores
Dra. Jesús Esperanza López Cortés
Mtro. Benjamín Guzmán Flores
Mtra. Claudia Ivette Gómez Rodríguez
Dr. José Gabriel Lujano Robles
Mtra. Cristina Zepeda Ibarra
Mtro. Miguel Neftalí Corona González

Universidad Autónoma de Aguascalientes
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Universidad Autónoma de Chiapas
Universidad de Guadalajara
Universidad de Guadalajara
Universidad de Guadalajara
Universidad de Guadalajara
Universidad de Guadalajara



Mtra. Claudia Diane Vaca Gaviño
Dr. Carlos Alberto Esparza González
Mtro. Fernando Cabrera Álvarez
Dra. Raquel Edith Partida Rocha
Dra. Ma. del Rosario Cota Yañez
Dra. Hortencia Hernández Vela
Dr. Dietter Edgardo Numpaque Acosta
Dra. Leticia María González Velásquez
Dra. Beatriz Llamas Aréchiga
Dr. Modesto Barrón Wilson
Dr. Francisco Espinoza Morales
Dr. Juan José García Ochoa
Dr. José Guadalupe Vargas Hernández

Universidad de Guadalajara
Universidad de Guadalajara
Universidad de Guadalajara
Universidad de Guadalajara
Universidad de Guadalajara
Universidad Juárez del Estado de Durango
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Universidad de Sonora
Universidad de Sonora
Universidad de Sonora
Universidad de Sonora
Universidad de Sonora
Tecnológico Nacional de México

Comitê Editorial do Livro

DR. RODOLFO ANTONIO MEJÍA VILLASEÑOR, Universidad de las Américas y del Caribe, México
DR. MIGUEL ÁNGEL OROPEZA TAGLE, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México
DRA. JESÚS ESPERANZA LÓPEZ CORTEZ, Universidad Autónoma de Chiapas, México
DR. VICTOR VILLASUSO PINO, Universidad Autónoma de Yucatán, México
DR. HUGO FERNANDO CEBALLOS GÓMEZ, Universidad Mariana de San Juan Pasto Colombia
DRA. IVANNIA LILET MAYAG CHUD, Universidad Mariana de San Juan Pasto, Colombia
DRA. MARÍA INÉS ÁLVAREZ BURGOS, Universidad Santo Tomás, Colombia
DR. ALEX DARÍO ESTRADA GARCÍA, Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador
DRA. MÓNICA DORALIS ORTEGA URBANO, Universidad Santiago de Cali USC, COLOMBIA
DR. GALO CHRISTIAN NUMPAQUE ACOSTA, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
DRA. GLORIA ESPERANZA ARAGÓN CUAMACÁS, Universidad Técnica del Norte Ecuador
DRA. MARIA EMPERATRIZ FUERTES NARVÁEZ, Instituto Superior Tecnológico Liceo Aduanero de Ecuador

Conselho Editorial – Editora Artemis

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 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 Diaz, 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. Leinig 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 Rodriguez, *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 Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), 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 MªGraça 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)

P467 Perspectivas Actuales en Educación [livro eletrônico] : Inclusión, Emociones y Transformación de los Procesos de Enseñanza / Organizadores Martha Moreno Zambrano... [et al.]. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.
il. color.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acceso: World Wide Web

Inclui bibliografía.

ISBN 978-65-82858-15-4

DOI 10.37572/EdArt_310726154

1. Educação – Tecnologias educacionais. 2. Educação inclusiva. 3. Emoções – Aprendizagem. I. Moreno Zambrano, Martha. II. Torre Cruz, María del Rosario de la. III. Flores Carrillo, Juan Carlos. IV. Lobato González, Benjamín Antonio.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

La investigación educativa constituye uno de los pilares fundamentales para comprender, analizar y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en una sociedad caracterizada por cambios constantes, avances tecnológicos y una creciente diversidad de contextos y necesidades. En este escenario, la generación de conocimiento científico se convierte en un recurso indispensable para orientar la toma de decisiones, fortalecer la práctica docente y promover una educación más equitativa, inclusiva y pertinente.

La presente obra, ***Perspectivas Actuales en Educación: Inclusión, Emociones y Transformación de los Procesos de Enseñanza***, reúne un conjunto de investigaciones desarrolladas de manera colegiada por profesores e investigadores integrantes del **Colegio de Investigadores Iberoamericanos al Servicio del Conocimiento (CIISC)**, quienes, desde distintas instituciones de educación superior nacionales e internacionales, aportan evidencia científica y propuestas orientadas al análisis de problemáticas educativas contemporáneas.

Los capítulos que integran este libro abordan temas de gran relevancia para la comunidad académica, entre ellos la adopción de tecnologías educativas y la brecha generacional en la práctica docente, la formación para el emprendimiento, la influencia de las emociones en la toma de decisiones de estudiantes universitarios, los factores asociados al bajo rendimiento escolar y la deserción, la atención a la diversidad desde la educación inclusiva y el fortalecimiento del compromiso social universitario. En conjunto, estas investigaciones reflejan la complejidad de los escenarios educativos actuales y la necesidad de comprenderlos desde enfoques interdisciplinarios que vinculen la teoría con la práctica.

Las contribuciones aquí presentadas son resultado del compromiso de investigadores que reconocen a la educación como un proceso dinámico, en constante transformación, donde la inclusión, el bienestar socioemocional, la innovación pedagógica y la responsabilidad social representan ejes fundamentales para responder a las demandas del siglo XXI. Asimismo, la diversidad institucional de sus autores fortalece el intercambio de experiencias y perspectivas, enriqueciendo el análisis de los fenómenos estudiados y ampliando el alcance de las propuestas planteadas.

Mediante esta publicación, el CIISC reafirma su propósito de promover la generación y difusión de investigaciones que contribuyan al desarrollo de las ciencias sociales y de otras disciplinas relacionadas con los principales desafíos de la sociedad, impulsando la colaboración académica como un mecanismo para producir conocimiento pertinente, aplicable y socialmente responsable.

Se espera que esta obra constituya una fuente de consulta para investigadores, docentes, estudiantes de licenciatura y posgrado, así como para quienes participan en el diseño e implementación de políticas y prácticas educativas, favoreciendo la reflexión crítica y la construcción de alternativas que fortalezcan la calidad, la inclusión y la transformación de los procesos educativos.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

BRECHA GENERACIONAL EN LA ADOPCIÓN DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA:
DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

José Fernando Ibarra Caicedo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3107261541

CAPÍTULO 2..... 19

EFFECTOS DE LA CAPACITACIÓN MULTIMODAL EN LA CALIDAD DE LA ATENCIÓN
AL CLIENTE EN MICROEMPRESAS COMERCIALES DE AUTLÁN DE NAVARRO,
JALISCO

Ada Alejandra Gómez Guzmán

Arantza Patricia Altamira de Loera

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3107261542

CAPÍTULO 3..... 34

EDUCACIÓN PARA EL EMPRENDIMIENTO DE UN AGRONEGOCIO: DISEÑO DE
UNA PROPUESTA FORMATIVA BASADA EN LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS
DE INVERSIÓN

Mónica Araceli Reyes Rodríguez

Herlinda Landín Alcantar

Araceli Hernández Tinoco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3107261543

CAPÍTULO 4..... 49

LA INFLUENCIA DE LAS EMOCIONES EN LA DECISIÓN DE SOLICITAR UN
PRÉSTAMO: UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Ana Isabel Ordóñez Parada

Carlos Cristian de la Rosa Flores

Jesús Sáenz Olivas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3107261544

CAPÍTULO 5.....	67
FACTORES QUE GENERAN EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR, REPROBACIÓN Y DESERCIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA SEDE LOS FARALLONES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO	
Francisco Flores Cuevas	
Claudio Rafael Vásquez Martínez	
José Venegas Vázquez	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_3107261545	
CAPÍTULO 6.....	86
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD, TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE, CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES, EN EL MODELO DUA	
Francisco Flores Cuevas	
Edgar Armando Morales Flores	
Claudio Rafael Vásquez Martínez	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_3107261546	
CAPÍTULO 7.....	105
REVISIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO PARA APOYAR EL COMPROMISO SOCIAL UNIVERSITARIO	
Rodolfo Camacho Pérez	
José Cesar Macedo Villegas	
Faustino María Sandoval	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_3107261547	
SOBRE LOS ORGANIZADORES.....	122
ÍNDICE REMISSIVO	124

CAPÍTULO 1

BRECHA GENERACIONAL EN LA ADOPCIÓN DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

Data de submissão: 10/07/2026

Data de aceite: 24/07/2026

José Fernando Ibarra Caicedo¹

<https://orcid.org/0000-0002-7275-6865>

RESUMEN: Este estudio analiza cómo la brecha generacional influye en la adopción de tecnologías educativas, identificando oportunidades y barreras entre diferentes grupos generacionales de docentes. Se empleó una metodología mixta con una muestra de 280 docentes de instituciones públicas y privadas de nivel colegial y universitario en el suroccidente de Colombia. Los datos se recopilaron mediante cuestionarios estructurados, preguntas abiertas y escalas Likert. El análisis cualitativo se realizó a través de codificación temática para caracterizar las actitudes docentes, mientras que el análisis cuantitativo empleó estadística descriptiva. La triangulación de resultados permitió integrar ambas fuentes de datos, ofreciendo una visión completa de las percepciones y habilidades tecnológicas. Los resultados muestran que las generaciones mayores (Baby Boomers y

parte de la Generación X) enfrentan barreras importantes, especialmente debido a sus limitadas competencias digitales. En cambio, los Millennials y la Generación Z, aunque poseen mayor fluidez tecnológica, carecen de formación pedagógica para integrar eficazmente las TIC en sus prácticas. Esta situación impacta la equidad educativa. Se concluye que es esencial diseñar programas de formación diferenciada, adaptados a cada generación, para evitar que la brecha tecnológica perpetúe desigualdades educativas. Las generaciones jóvenes tienen el potencial de liderar la transformación tecnológica, siempre que cuenten con el apoyo institucional adecuado.

PALABRAS CLAVE: brecha generacional; tecnología educativa; competencias digitales; práctica pedagógica.

INFLUENCE OF THE GENERATION GAP ON THE ADOPTION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY: AN ANALYSIS OF CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

ABSTRACT: This study analyzes how the generation gap influences the adoption of educational technologies, identifying opportunities and barriers among different generational groups of teachers. A mixed methodology was used with a sample of 280 teachers from public and private institutions at college and university level in southwestern Colombia. Data were collected

¹ Magister en tecnologías digitales aplicadas a la educación – Especialista en administración de la informática educativa – ingeniero de sistemas – licenciado en informática – Docente tiempo completo en la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

through structured questionnaires, open-ended questions and Likert scales. Qualitative analysis was performed through thematic coding to characterize teaching attitudes, while quantitative analysis employed descriptive statistics. The triangulation of results allowed the integration of both data sources, offering a complete picture of technological perceptions and skills. The results exhibit that older generations (Baby Boomers and part of Generation X) face significant barriers, especially due to their limited digital skills. In contrast, Millennials and Generation Z, although more technologically fluent, lack the pedagogical training to effectively integrate ICT into their practices. This situation impacts educational equity. The conclusion is that it is essential to design differentiated training programs, adapted to each generation, to prevent the technological gap from perpetuating educational inequalities. The younger generations have the potential to lead the technological transformation, provided they have the appropriate institutional support. **KEYWORDS:** generation gap; educational technology; digital competencies; pedagogical practice.

1. INTRODUCCIÓN

En la era digital, la interacción humana ha sido profundamente trastocada por la integración de las tecnologías a las actividades cotidianas, afectando de manera significativa tanto las dinámicas sociales como las educativas (Smith, 2016). Las generaciones más jóvenes, habituadas a un acceso inmediato y constante a la información, requieren de entornos educativos que se alineen con sus hábitos digitales. Esto ha llevado a las instituciones educativas a enfrentar el reto de adaptar sus prácticas pedagógicas para integrar eficazmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), un desafío que ha evidenciado una creciente brecha generacional entre educadores y estudiantes (Velarde, J., et al., 2022).

El concepto de brecha generacional, ampliamente explorado por Strauss y Howe (1991), se refiere a las diferencias significativas en actitudes, valores, habilidades y comportamientos hacia la tecnología entre grupos de personas nacidas en distintas épocas. En el ámbito educativo, estas diferencias son particularmente notorias en la adopción de tecnologías digitales. Marc Prensky en 2001, introduce los términos nativos digitales e inmigrantes digitales para describir a las generaciones que han crecido inmersas en la tecnología desde temprana edad y aquellas que la han adoptado más tarde en su vida (Prensky, 2010). Los nativos digitales, como los Millennials y la Generación Z, suelen demostrar una mayor fluidez en el uso de herramientas tecnológicas, mientras que los inmigrantes digitales, representados por los Baby Boomers y la mayor parte de la Generación X, enfrentan barreras para adoptar y utilizar las tecnologías educativas.

Es importante aclarar que este concepto no implica que todos los nativos digitales sepan automáticamente cómo utilizar la tecnología por el simple hecho de pertenecer

a una generación determinada. Se trata de una preferencia y aceptación hacia la tecnología, que tiende a ser mayor en comparación con otras generaciones. En este sentido, Prensky (2012) amplió su teoría con el concepto de sabio digital, refiriéndose a aquellos que no solo están rodeados de tecnología o la prefieren, sino que además saben cómo utilizarla de manera efectiva y ética para mejorar tanto su vida como la de los demás.

Tabla 1. Clasificación de los periodos generacionales a 2024.

Generaciones	Periodo de Nacimiento	Rango de Edad en 2024
Generación Silenciosa	1928 - 1945	79 - 96 años
Baby Boomers	1946 - 1964	60 - 78 años
Generación X	1965 - 1980	44 - 59 años
Generación Y (Millennials)	1981 - 1996	28 - 43 años
Generación Z	1997 - 2012	12 - 27 años

Nota. La tabla muestra la clasificación de las generaciones calculadas a partir de la edad de nacimiento a 2024. Fuente: esta investigación.

Este desfase entre generaciones crea desafíos importantes para la integración de tecnologías en el aula. Mientras que los estudiantes de la Generación Z buscan experiencias de aprendizaje inmersas en tecnología, los docentes de generaciones anteriores pueden sentirse inseguros o reticentes ante su uso (Velarde et al., 2022). Un estudio realizado por Urcola, Azkunaga y Fernández (2022) destaca las diferencias en los hábitos de consumo audiovisual entre la Generación Z y los Millennials, subrayando la necesidad de considerar estas diferencias al diseñar estrategias educativas basadas en tecnología.

A nivel pedagógico, las TIC no solo facilitan la enseñanza, sino que también potencian el aprendizaje. Sin embargo, la resistencia de algunos docentes a adoptar nuevas tecnologías, combinada con la falta de competencias digitales, se presenta como una barrera crítica para la transformación educativa. Según un informe de la OCDE (2021), solo el 34% de los docentes en países desarrollados se sienten seguros utilizando plataformas digitales en sus aulas, lo que evidencia la necesidad urgente de formar a los educadores en competencias digitales; de acuerdo con Verdú et al. (2024), este tipo de formación en los docentes es esencial para garantizar una educación de calidad en un entorno digital, ya que su falta constituye un obstáculo clave en la integración efectiva de la tecnología en el aula. En este contexto, la adopción de la tecnología educativa se

convierte en un pilar esencial para fortalecer la calidad de la instrucción y ofrecer un aprendizaje tanto inclusivo como personalizado.

Para comprender mejor cómo se manifiesta la brecha generacional en la adopción de la tecnología educativa, es fundamental considerar el Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM) de Davis (1989), que postula que la facilidad de uso y la utilidad percibida son factores clave que influyen en la adopción de nuevas tecnologías. Esta teoría es particularmente relevante para analizar cómo los docentes de diferentes generaciones interactúan con la tecnología, ya que las percepciones y actitudes hacia las herramientas digitales varían sustancialmente según la familiaridad previa con estas tecnologías.

Además, es necesario considerar las competencias digitales como un aspecto crucial en este análisis. Según el marco DigCompEdu (European Commission, 2017), las competencias digitales incluyen no solo habilidades técnicas, sino también la capacidad pedagógica para integrar eficazmente la tecnología en el proceso de enseñanza. Las diferencias generacionales en estas competencias pueden afectar directamente la calidad y efectividad de la adopción tecnológica en el aula (Quelca, 2019).

Este estudio tiene como objetivo analizar en profundidad cómo la brecha generacional influye en la adopción de tecnología educativa en instituciones de diferentes niveles y contextos. A través de una revisión exhaustiva de la literatura y un análisis empírico de las actitudes y competencias de los docentes, se busca identificar las oportunidades y obstáculos que estas diferencias presentan en la implementación de la tecnología educativa. Los resultados ofrecerán perspectivas clave para el desarrollo de estrategias formativas mayormente inclusivas, que promuevan una transición tecnológica efectiva en el ámbito educativo, alineada con las demandas y expectativas del siglo XXI.

2. MÉTODO

La metodología de este estudio se orienta a abordar de manera integral la pregunta de investigación, permitiendo una comprensión detallada de cómo la brecha generacional influye en las actitudes, habilidades digitales y roles de los actores educativos en la adopción de tecnología educativa en Colombia. Enmarcado dentro del paradigma positivista, el estudio emplea un enfoque de métodos mixtos, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para ofrecer una perspectiva amplia del fenómeno (Navas & Postigo, 2020). A través de un diseño exploratorio-descriptivo, se busca identificar patrones y variables clave en un área poco investigada, como señala Pinzón, L. (2022) en su análisis de los fenómenos relacionados con la tecnología educativa en América Latina. Este enfoque es crucial para comprender cómo la brecha generacional

afecta a los actores educativos en sus actitudes, competencias digitales y roles en la adopción tecnológica.

La población objeto del estudio estuvo conformada por 280 docentes de instituciones educativas públicas y privadas del suroccidente de Colombia, representando tanto diversos niveles educativos como roles profesionales. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a que el contexto de la tecnología permite obtener datos rápidamente, facilitando la realización del estudio (Muñoz, 2018), garantizando la participación de docentes pertenecientes a diferentes generaciones, desde los Baby Boomers hasta la Generación Z, lo cual permitió capturar la heterogeneidad de experiencias en la adopción de tecnologías educativas.

Para la recolección de datos, se utilizaron dos instrumentos principales. En primer lugar, se aplicó un cuestionario estructurado, compuesto por preguntas cerradas y escalas Likert, diseñado para medir la familiaridad, el uso y las percepciones sobre la tecnología educativa. Además, se incluyeron preguntas abiertas que permitieron a los docentes compartir sus experiencias y desafíos. Complementariamente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a una submuestra de 30 docentes, seleccionados intencionalmente para representar a cada grupo generacional, con el fin de profundizar en las barreras y facilitadores en la adopción tecnológica (Martínez, 2022).

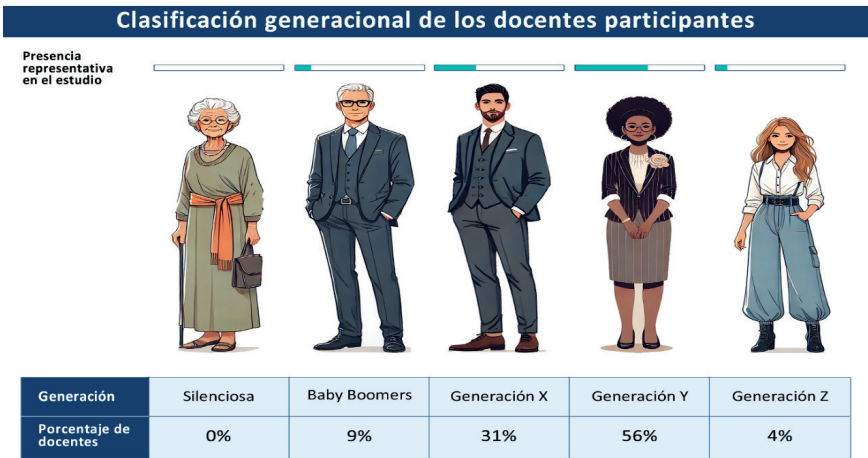
Los datos cuantitativos obtenidos del cuestionario fueron analizados mediante técnicas estadísticas descriptivas, identificando frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central que caracterizaran las actitudes de los docentes frente a la tecnología. Por otro lado, los datos cualitativos recolectados a través de las entrevistas se analizaron mediante codificación temática, permitiendo identificar patrones en las percepciones sobre las competencias digitales y la integración de la tecnología en el aula. Para integrar y contrastar ambos tipos de datos, se realizó una triangulación, lo que facilitó una comprensión más completa del fenómeno estudiado, mostrando tanto las diferencias generacionales como las oportunidades y retos que enfrenta cada grupo en la adopción de tecnologías educativas.

Este enfoque metodológico, que combina el análisis cuantitativo con las experiencias cualitativas de los docentes, permitió obtener una visión holística sobre cómo la brecha generacional impacta en la articulación efectiva de las premisas tecnológicas en la educación. Además, permitió la identificación de factores clave que influyen en la adopción y uso de la tecnología, contribuyendo a la formulación de estrategias formativas diferenciadas e igualmente adaptadas a las necesidades de cada generación.

3. RESULTADOS

El análisis inicial de los datos reveló importantes hallazgos sobre la caracterización de los docentes participantes en este estudio. Uno de los primeros retos fue la reclasificación generacional, ya que un 28% de los participantes no pudo identificar a qué generación pertenecían, lo que dificultó la caracterización precisa de sus dinámicas y características.

Figura 1. Clasificación real de las generaciones de docentes que participaron del estudio.



Nota. La figura muestra la clasificación real de las generaciones calculadas a partir de la edad a de los participantes del estudio. Fuente: esta investigación.

Este hallazgo es particularmente relevante, ya que refleja una falta de autoconciencia sobre la identidad generacional, lo que podría estar relacionado con la poca atención que se ha dado a este tema en los entornos educativos. Al clarificar esta clasificación en función del año de nacimiento, se evidenció que el 56% de los participantes pertenecen a la Generación Y (Millennials), el 31% a la Generación X, el 8% a los Baby Boomers, y solo el 3% a la Generación Z.

Es crucial considerar que muchas estrategias educativas podrían no estar alineadas con las características y necesidades específicas de cada generación de estudiantes. Además, la homogeneidad predominante entre los Millennials y la Generación X subraya la importancia de adaptar los programas de articulación tecnológica a estas generaciones, quienes representan la mayor presencia en el ámbito docente actual.

3.1. CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES

La caracterización de los datos demográficos permitió una comprensión profunda del fenómeno estudiado, fundamentando el diseño de soluciones adaptadas a las características de cada generación de los docentes.

3.1.1. Distribución de género y ubicación geográfica

La distribución de género de la muestra estuvo conformada por un 64% de participantes femeninos, un 35% masculinos y un 1% que no declaró su género. Aunque la participación fue diversa en términos de género, este factor no se considerará determinante para el análisis de la adopción de tecnología educativa, que estará enfocado en las diferencias generacionales.

En cuanto a la ubicación geográfica, el 96% de los docentes trabaja en áreas urbanas y solo un 4% en zonas rurales. Este dato es significativo, ya que resalta la necesidad de adaptar las estrategias de adopción de tecnología educativa a los contextos urbanos, donde el acceso a herramientas tecnológicas puede ser mayor, mientras que en las áreas rurales se requiere un enfoque diferenciado para cerrar la brecha tecnológica.

3.1.2. Tipo de institución educativa y nivel formativo

El análisis por tipo de institución educativa mostró que el 68% de los docentes trabaja en universidades privadas, seguido por un 14% en escuelas públicas, un 13% en universidades públicas, y sólo un 8% en escuelas privadas. Esta concentración en universidades privadas resalta la necesidad de adaptar las estrategias de adopción tecnológica para los contextos específicos de cada tipo de institución, asegurando que las diferencias en recursos no amplíen la brecha tecnológica.

En cuanto al nivel formativo de los participantes, el 65% posee una maestría y un 10% un doctorado, lo que indica que la mayoría de la población cuenta con una formación avanzada. Esta alta calificación académica sugiere que, aunque los niveles educativos más altos suelen estar asociados con una mayor familiaridad con herramientas tecnológicas, la brecha generacional puede amplificarse debido a las diferencias en las experiencias tecnológicas formativas de cada generación.

3.2. CATEGORIZACIÓN DE LOS RESULTADOS

Esta categorización de los resultados organizó los datos, facilitando la interpretación de los hallazgos, permite comparaciones y proporciona un enfoque claro para diseñar soluciones específicas para cada generación.

3.2.1. Competencias tecnológicas por generación

Figura 2. Relación entre competencias tecnológicas por generaciones.



Nota. La figura muestra los resultados en la relación entre competencias y habilidades tecnológicas por generaciones. Fuente: esta investigación.

Al analizar las competencias tecnológicas, se observaron variaciones significativas entre las generaciones:

Generación Baby Boomer: El 75% de los Baby Boomers posee competencias tecnológicas intermedias, lo que indica que, aunque tienen cierta familiaridad con las herramientas digitales, su dominio no es avanzado. Solo un 13% de los Baby Boomers tiene competencias avanzadas, mientras que el 25% presenta dificultades para generar contenido digital, lo que evidencia la necesidad de una mayor formación.

Generación X: El 77% de los docentes en esta generación tiene competencias tecnológicas intermedias o avanzadas, pero un 23% sigue en un nivel básico. Aunque este grupo ha mostrado disposición para adoptar tecnología, aún se presentan desafíos que podrían abordarse con programas de formación dirigidos.

Generación Y: Los Millennials muestran una alta adopción tecnológica, con un 89% de docentes en niveles intermedios o avanzados de competencia digital. Sin embargo, un 11% permanece en el nivel básico, lo que indica que incluso en las generaciones más jóvenes existe margen para mejorar.

Generación Z: A pesar de ser nativos digitales, el 67% de los docentes de la Generación Z reporta competencias tecnológicas intermedias, mientras que el 33% sigue en un nivel avanzado. Aunque todos los participantes de esta

generación son capaces de generar contenido digital, sus competencias aún pueden ser fortalecidas mediante formación continua.

3.2.2. Adaptabilidad a nuevas tecnologías

Figura 3. Relación entre adaptabilidad a nuevas tecnologías por generaciones.



Nota. La figura muestra los resultados en la relación entre adaptabilidad a nuevas tecnologías y el uso de tecnologías educativas como las plataformas por cada generación. Fuente: esta investigación.

Las diferencias en la adaptabilidad a nuevas tecnologías también son evidentes entre generaciones:

Generación Baby Boomer: Un 50% se adapta “muy fácilmente” a nuevas herramientas, mientras que un 38% lo hace “moderadamente”. Aunque han utilizado plataformas tecnológicas, como Moodle o Google Classroom, aún enfrentan desafíos significativos.

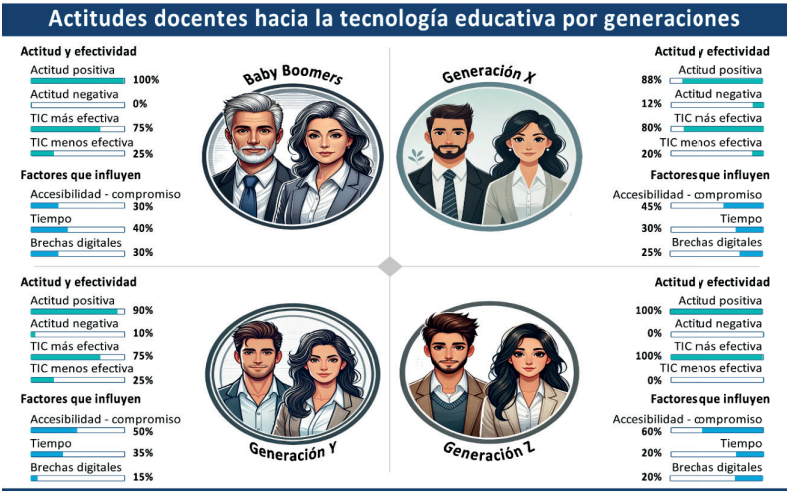
Generación X: El 52% de los docentes de esta generación se adapta “muy fácilmente”, mientras que un 43% lo hace “moderadamente”, mostrando una mayor familiaridad con las tecnologías educativas.

Generación Y (Millennials): Un 58% de los docentes de esta generación reporta una alta adaptabilidad a las nuevas tecnologías, lo que refleja su capacidad para integrarlas en su práctica docente, aunque un 40% aún lo hace de manera moderada.

Generación Z: El 100% de los docentes de esta generación se adapta “muy fácilmente” a nuevas herramientas tecnológicas, lo que refuerza su posición como nativos digitales. Sin embargo, el uso de plataformas LMS sigue siendo un área por mejorar, ya que solo un 67% ha utilizado estas plataformas de manera efectiva.

3.2.3. Actitudes hacia la tecnología educativa

Figura 4. Relación entre las actitudes docentes hacia la tecnología educativa por generaciones.



Nota. La figura muestra los resultados en la relación entre adaptabilidad a nuevas tecnologías y el uso de tecnologías educativas como las plataformas por cada generación. Fuente: esta investigación.

Las actitudes hacia la tecnología educativa también revelaron contrastes importantes:

Baby Boomers: Aunque el 100% expresó una actitud positiva hacia la tecnología educativa, solo el 50% considera que es más efectiva que los métodos tradicionales. Prefieren una mayor interacción humana, lo que sugiere que las estrategias de adopción tecnológica deben equilibrar el uso de herramientas digitales con enfoques más personalistas.

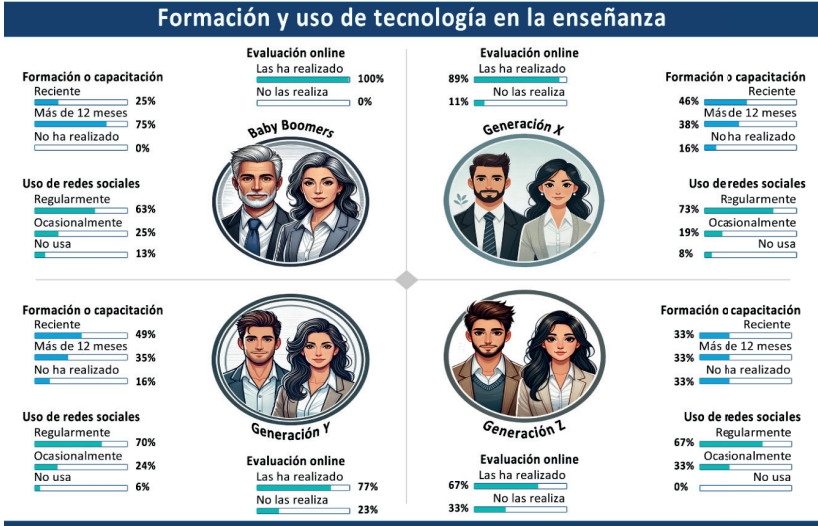
Generación X: El 67% considera la tecnología educativa más efectiva que los métodos tradicionales, y valora particularmente la rapidez en el acceso a la información y la motivación que generan los contenidos multimedia.

Generación Y: Los Millennials son la generación más receptiva, con un 50% de actitudes muy positivas y un 67% considerando la tecnología educativa más efectiva. Destacan la eficiencia en el tiempo y la capacidad de mejorar el rendimiento y la colaboración de los estudiantes.

Generación Z: El 100% de los docentes de la Generación Z considera la tecnología más efectiva que los métodos tradicionales. Su actitud refleja una valoración por el dinamismo y la creatividad que las herramientas digitales aportan a la enseñanza.

3.2.4. Formación y uso de tecnología en la enseñanza

Figura 5. Relación entre formación y uso de tecnología en la enseñanza por generaciones docentes.



Nota. La figura muestra los resultados en la relación entre formación y uso de tecnología en la enseñanza por cada generación. Fuente: esta investigación.

Los resultados en cuanto a la formación y uso de tecnología en la enseñanza revelan diferencias importantes entre generaciones:

Generación Baby Boomer: Solo el 25% ha participado en programas de formación en competencias digitales en el último año. A pesar de esto, el 100% ha realizado evaluaciones en línea, lo que demuestra una disposición a utilizar tecnología en su práctica docente. Sin embargo, su bajo nivel de participación en programas de formación reciente refleja la necesidad de implementar estrategias formativas que les permitan actualizar sus competencias digitales. En cuanto al empleo de redes sociales, solo el 63% participa regularmente, lo que subraya un uso más limitado de las herramientas digitales.

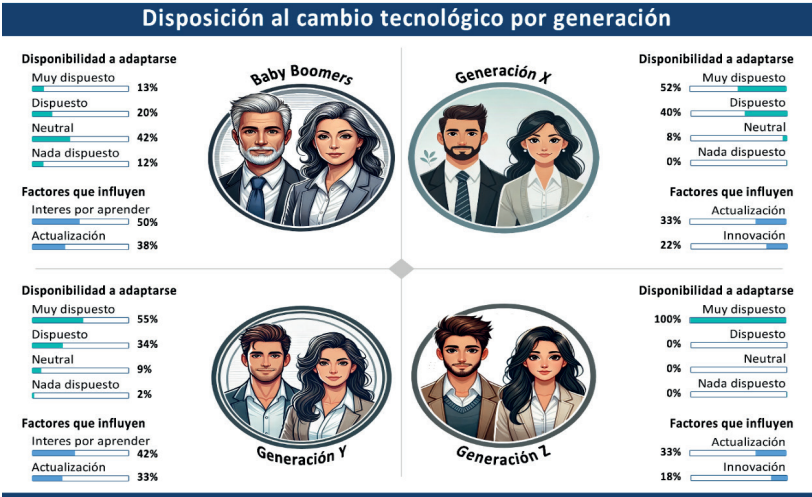
Generación X: El 46% de los docentes de la Generación X ha actualizado sus competencias digitales en los últimos 12 meses. No obstante, un 16% no ha recibido formación reciente, lo que indica la necesidad de continuar desarrollando programas que promuevan una adopción más homogénea de la tecnología educativa. Además, el 89% ha realizado evaluaciones en línea, y el 73% usa redes sociales regularmente, lo que refleja una integración considerable de la tecnología en sus prácticas docentes.

Generación Y: Los Millennials presentan el mayor porcentaje de formación reciente, con un 49% de los docentes, actualizándose en competencias digitales en el último año. Sin embargo, un 16% aún no ha recibido formación en este ámbito. El 77% de los Millennials ha realizado evaluaciones en línea y el 70% utiliza redes sociales regularmente en su práctica docente, lo que refleja una alta familiaridad y comodidad con las herramientas digitales.

Generación Z: Aunque la Generación Z es nativa digital, solo el 33% ha recibido formación reciente en competencias digitales, mientras que otro 33% hace más de 12 meses y el 34% no ha recibido formación. Además, solo el 67% ha realizado evaluaciones en línea, lo que plantea una paradoja, ya que esta generación debería estar más integrada en el uso de estas herramientas. Estos datos reflejan que, aunque tienen una gran disposición tecnológica, todavía requieren formación específica para aprovechar completamente las herramientas tecnológicas en sus entornos educativos.

3.2.5. Disposición al cambio tecnológico

Figura 6. Disposición al cambio tecnológico en la enseñanza por generaciones docentes.



Nota. La figura muestra los resultados en la relación entre disposición al cambio tecnológico en educación y los factores que influyen en esta actitud por cada generación. Fuente: esta investigación.

La disposición al cambio tecnológico varía significativamente entre las generaciones:

Generación Baby Boomer: El 75% de los docentes de esta generación se muestra dispuesto a adaptarse a un entorno digital, aunque solo el 13% se describe como

“muy dispuesto”. Este grupo refleja una cierta apertura al cambio, pero con un enfoque cauteloso. Además, el 12% muestra resistencia y se describe como “nada dispuesto” al cambio. Los factores que influyen en su disposición incluyen el interés por aprender (37%) y la necesidad de actualización (25%), lo que indica que la formación debe ser accesible y gradual para superar su resistencia.

Generación X: Presentan una alta disposición al cambio, con un 52% de los participantes “muy dispuestos” y un 40% “dispuestos” a adaptarse a nuevas tecnologías. Solo un 8% mantiene una actitud neutral. Los factores que motivan a este grupo incluyen el deseo de actualización continua (33%) y la innovación (22%), lo que sugiere que están más comprometidos con la adopción tecnológica, aunque aún enfrentan desafíos relacionados con el tiempo y las barreras logísticas.

Generación Y: Los Millennials son los más abiertos al cambio tecnológico, con un 55% de “muy dispuestos” y un 34% “dispuestos”. Solo un 9% permanece neutral, mientras que un pequeño 2% se muestra “poco dispuesto”. Los motivadores principales para esta generación son el aprendizaje continuo (30%) y la actualización constante (27%). Estos docentes destacan por su motivación intrínseca hacia la adopción de tecnología, aunque también enfrentan barreras relacionadas con la disponibilidad de tiempo y recursos.

Generación Z: Como era de esperar, la Generación Z muestra una disposición total al cambio tecnológico, con el 100% de los participantes “muy dispuestos” a integrar nuevas tecnologías en sus prácticas docentes. Sin embargo, identifican la necesidad de actualización como un factor importante (33%), lo que sugiere que, aunque están altamente preparados, aún requieren formación para optimizar el uso pedagógico de las herramientas digitales.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La brecha generacional tiene un impacto profundo en la adopción y uso de la tecnología educativa, afectando tanto las competencias tecnológicas como las actitudes hacia la innovación en el aula. Este estudio confirma que las diferencias entre generaciones no son solo técnicas, sino que también influyen en la calidad del proceso educativo, creando desigualdades que pueden afectar la formación de los estudiantes.

Las generaciones mayores, como los Baby Boomers y parte de la Generación X, enfrentan obstáculos significativos al integrar herramientas tecnológicas avanzadas en sus prácticas. Sus competencias digitales limitadas los llevan a depender de métodos pedagógicos tradicionales, lo que puede resultar en una experiencia de aprendizaje

menos dinámica y adaptada a las demandas tecnológicas actuales. Esta resistencia no solo retrasa su propia evolución profesional, sino que también impacta negativamente en la experiencia educativa de los estudiantes, quienes se ven privados de una enseñanza más interactiva e inmersiva.

Por otro lado, los Millennials y la Generación Z, aunque poseen una fluidez tecnológica superior, carecen en muchos casos de la formación pedagógica necesaria para integrar eficazmente estas herramientas en sus prácticas. Esto resalta una paradoja importante: las generaciones más jóvenes, a pesar de ser nativos digitales, necesitan orientación pedagógica para utilizar la tecnología de manera significativa. Sin este apoyo, su potencial para transformar el aula mediante la tecnología se ve limitado.

Un ejemplo ilustrativo es el caso de la educación superior, donde un docente de la Generación X, con vasta experiencia pedagógica, puede tener dificultades para manejar plataformas como Moodle o Blackboard. Sin embargo, al colaborar con un colega de la Generación Y, quien domina estas herramientas, ambos podrían implementar estrategias pedagógicas más dinámicas y ajustadas al entorno digital. Este tipo de colaboración intergeneracional no solo ayuda a superar la brecha tecnológica, sino que también potencia la enseñanza mediante la complementariedad de habilidades.

En términos de actitudes, los Baby Boomers muestran una preferencia por los métodos educativos tradicionales y una mayor reticencia hacia las herramientas digitales, mientras que los Millennials y la Generación Z valoran las oportunidades que la tecnología ofrece para la innovación en el aula. Sin embargo, incluso los más jóvenes requieren formación continua para asegurarse de que su uso de la tecnología no se limite a herramientas, sino que también tenga un propósito pedagógico claro.

La disposición al cambio tecnológico es otro factor clave que distingue a las generaciones. Aunque los Baby Boomers muestran apertura, sus esfuerzos por adaptarse se ven obstaculizados por la falta de formación reciente. En cambio, los Millennials y la Generación Z están completamente preparados para adoptar nuevas tecnologías, pero su entusiasmo debe complementarse con una mayor formación pedagógica para garantizar una implementación efectiva.

Los hallazgos de este estudio subrayan la necesidad de diseñar programas de formación diferenciados y colaborativos. Las generaciones más jóvenes necesitan formación pedagógica que les permita explotar al máximo su fluidez tecnológica, mientras que las generaciones mayores requieren apoyo en el uso de las herramientas digitales para modernizar sus enfoques educativos. Un aspecto central en esta estrategia debería ser fomentar espacios de colaboración intergeneracional, donde la experiencia pedagógica de los docentes mayores se complementa con las habilidades tecnológicas de las

generaciones más jóvenes. Este enfoque no solo puede cerrar la brecha tecnológica en el aula, sino que también puede generar un ambiente educativo más inclusivo y equitativo.

Tabla 2. Principales hallazgos de la discusión de los resultados.

Generaciones	Competencias tecnológicas	Actitudes hacia la tecnología	Disposición al cambio tecnológico	Colaboración intergeneracional
B a b y Boomers	Competencias tecnológicas básicas o intermedias.	Prefieren métodos tradicionales y son reticentes a la tecnología.	Tienen disposición, pero muestran resistencia por falta de formación adecuada.	Pueden beneficiarse de la colaboración con generaciones más jóvenes para aprender herramientas tecnológicas más avanzadas.
Generación X	Competencias tecnológicas intermedias o avanzadas	Valoran la tecnología, pero aún mantienen un enfoque tradicional.	Tienen una disposición moderada al cambio tecnológico.	Colaboran con Millennials y Generación Z para adaptar estrategias pedagógicas tecnológicas más dinámicas.
Generación Y (Millennials)	Competencias tecnológicas avanzadas.	Muy receptivos a la tecnología y la consideran esencial.	Alta disposición al cambio tecnológico, pero necesitan formación pedagógica.	Pueden liderar la transformación tecnológica si colaboran con generaciones mayores para aprender experiencia pedagógica.
Generación Z	Competencias tecnológicas avanzadas.	Actitud muy favorable hacia la tecnología y la innovación.	Disposición total al cambio tecnológico, pero requieren formación pedagógica.	Lideran el uso tecnológico, pero necesitan aprender estrategias pedagógicas efectivas a través de la colaboración.

Nota. La tabla muestra los principales hallazgos en la discusión de los resultados. Fuente: esta investigación.

5. CONCLUSIONES

La brecha generacional es un desafío crítico para la adopción de tecnologías educativas, que no solo incrementa las desigualdades en la integración de las TIC en el aula, sino que también perpetúa prácticas pedagógicas desfasadas. Las diferencias en competencias tecnológicas entre generaciones mayores y más jóvenes obstaculizan el avance hacia enfoques más innovadores y adaptativos, lo que afecta la calidad educativa y genera inequidades en el aprendizaje.

Los Baby Boomers y parte de la Generación X muestran una resistencia significativa hacia el cambio tecnológico, no solo debido a la falta de habilidades técnicas, sino también a una profunda adherencia a modelos educativos tradicionales. Esta resistencia dificulta su adaptación a las nuevas demandas pedagógicas. La falta de actualización tecnológica ralentiza la adopción de las TIC y perpetúa el uso de métodos que ya no responden a las necesidades del entorno educativo actual.

Por otro lado, los Millennials y la Generación Z, si bien están más familiarizados con la tecnología, enfrentan desafíos en la integración pedagógica de las TIC. En particular, la Generación Z, a pesar de su fluidez tecnológica, carece de una formación pedagógica adecuada para aplicar eficazmente las herramientas digitales en el aula. Esto puede derivar en un uso ineficaz de las tecnologías, limitando su potencial para transformar el aprendizaje de manera significativa.

Para superar esta brecha generacional, es esencial desarrollar programas de formación continua diseñados para responder a las necesidades de cada grupo generacional. Estos programas deben considerar el uso de plataformas en línea para las generaciones más jóvenes, que les permitan actualizarse en tecnologías emergentes, mientras que los Baby Boomers y la Generación X se beneficiarían de programas presenciales o de mentoría estructurada que les permitan actualizar sus competencias digitales de manera más accesible. Este enfoque adaptado permitiría una adopción tecnológica más equitativa y efectiva, fortaleciendo las estrategias pedagógicas en todos los niveles educativos.

La mentoría intergeneracional se presenta como una estrategia clave para cerrar esta brecha. La colaboración entre docentes mayores y más jóvenes facilitaría un intercambio de conocimientos donde los mayores aprovecharían las habilidades tecnológicas de los más jóvenes, mientras que los docentes jóvenes aprenderían de la vasta experiencia pedagógica de sus colegas. Esta colaboración enriquecería la enseñanza, al mismo tiempo que fomentaría una actualización continua en ambos grupos.

Finalmente, si no se abordan con urgencia las diferencias generacionales en la adopción tecnológica, no solo se limitará el potencial de aprendizaje de los estudiantes, sino que se perpetuarán las desigualdades educativas. La creación de un entorno digital colaborativo e inclusivo, donde las competencias tecnológicas estén integradas en las prácticas pedagógicas, es clave para garantizar una educación equitativa y adaptada a las demandas del siglo XXI.

Tabla 3 Principales conclusiones del estudio.

Conclusión	Descripción
Brecha generacional	La diferencia en competencias tecnológicas entre generaciones obstaculiza la adopción equitativa de TIC en el aula y ralentiza la innovación pedagógica.
Resistencia al cambio en generaciones mayores	Los Baby Boomers y parte de la Generación X presentan una fuerte adherencia a prácticas tradicionales, lo que limita su capacidad de adoptar nuevas tecnologías y modernizar sus métodos de enseñanza.
Fluidez tecnológica en generaciones jóvenes	Los Millennials y la Generación Z, aunque dominan las TIC, necesitan mejorar su formación pedagógica para aprovechar las herramientas digitales de manera efectiva en el aula.
Importancia de Programas de Formación Continua	Es necesario diseñar programas formativos adaptados a cada generación: formación online para los más jóvenes, y mentoría o formación presencial para las generaciones mayores.
Mentoría intergeneracional	La colaboración entre docentes de distintas generaciones permite que los mayores aprendan habilidades tecnológicas y los jóvenes adquieran experiencia pedagógica, enriqueciendo la enseñanza.
Impacto en la equidad educativa	Si no se actúa, la persistencia de la brecha tecnológica perpetuará desigualdades en la formación de los estudiantes, limitando su acceso a una educación inclusiva y adaptada a las demandas del siglo XXI.

Nota. La tabla presenta las principales conclusiones del estudio. Fuente: esta investigación.

REFERENCIAS

Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>

European Commission. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>

Martínez, D. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. *TEPEXI boletín científico de la Escuela Superior Tepeji del río*, 9(17), 38-39. <https://doi.org/10.29057/estr.v9i17.7928>

Muñoz, B. (2018). Ventajas y desventajas del muestreo probabilístico y no probabilístico en investigaciones científicas. Universidad Técnica de Machala, Machala, Ecuador. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/12838>

Navas, M., & Postigo, A. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Guerra de paradigmas de nuevo? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 45-68. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>

OCDE., & Instituto Nacional de Evaluación Educativa (España). (2021). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2021. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Pinzón, L. (2022). Tecnología Educativa en América Latina. Revisión de definiciones y artefactos. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (81), 122-136. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.81.2539>

Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. Distribuidora SEK, S.A. Recuperado en <https://bit.ly/3YBgDGE>

Prensky, M. (2012). From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning. Corwin Press. Recuperado en <https://bit.ly/4fiJ0iH>

Quelca, J. (2019). Nativos digitales vs. inmigrantes digitales: un desafío para la educación moderna. *SentipienSA. Revista especializada en Humanidades y Ciencias Sociales*, (10), 1-15. Recuperado en <https://bit.ly/3NDWfia>

Smith, J. (2016). *Imperialism in the twenty-first century: Globalization, super-exploitation, and capitalism's final crisis*. NYU Press.

Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. William Morrow & Company. <https://doi.org/10.1177/153660069301400207>

Urcola, E., Azkunaga, L., & Fernández, M. (2022). Una brecha generacional: nuevas tendencias del consumo audiovisual en estudiantes universitarios. *Revista de Comunicación y Medios Digitales*, 7(2), 710-728. <https://doi.org/10.5209/esmp.79005>

Velarde, J., et al. (2022). Diversidad generacional: desafíos para la educación superior en el contexto tecnológico. *Educación y Tecnología*, 9(3), 123-140. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7063329>

Verdú, M., et al. (2024). La competencia digital de estudiantes y docentes en los centros de educación secundaria. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Edu.*

CAPÍTULO 2

EFFECTOS DE LA CAPACITACIÓN MULTIMODAL EN LA CALIDAD DE LA ATENCIÓN AL CLIENTE EN MICROEMPRESAS COMERCIALES DE AUTLÁN DE NAVARRO, JALISCO

Data de submissão: 10/07/2026

Data de aceite: 24/07/2026

Ada Alejandra Gómez Guzmán¹

<https://orcid.org/0009-0002-0077-6514>

Arantza Patricia Altamira de Loera²

<https://orcid.org/0009-0001-7353-3399>

RESUMEN: En México, las microempresas representan aproximadamente el 95% de las unidades económicas y generan cerca del 40% del empleo total, evidenciando su papel fundamental en la economía del país. Sin embargo, a menudo enfrentan desafíos significativos como la limitada profesionalización de sus colaboradores y la escasa inversión en procesos de capacitación continua, factores que impactan directamente en la calidad del servicio que brindan. El objetivo de la investigación fue analizar los efectos de la capacitación multimodal en la calidad de la atención al cliente en microempresas comerciales de Autlán de Navarro, Jalisco. Se diseñó una metodología de tipo cualitativa,

descriptiva y de corte transversal, permitiendo así examinar las percepciones y experiencias de los participantes en un momento específico. La selección de la muestra fue no probabilística por cuota e incluyó a 20 microempresas del sector comercial del área de estudio, elegidas conforme a criterios de accesibilidad y disposición para participar. El proceso investigativo implicó la aplicación de entrevistas semiestructuradas a propietarios y empleados, así como la observación directa de la interacción con los clientes. Los resultados evidenciaron mejoras en la actitud del personal, la resolución de conflictos, y una mayor satisfacción de los clientes. Los hallazgos reafirman la relevancia de invertir en estrategias formativas adaptativas, incluso en contextos de recursos limitados, para fortalecer la competitividad y sostenibilidad de las microempresas comerciales en regiones como la del estudio.

PALABRAS CLAVE: capacitación; pymes; sector comercial.

EFFECTS OF MULTIMODAL TRAINING ON CUSTOMER SERVICE QUALITY IN COMMERCIAL MICROENTERPRISES IN AUTLÁN DE NAVARRO, JALISCO

ABSTRACT: In Mexico, microenterprises represent approximately 95% of economic units and generate nearly 40% of total employment, demonstrating their fundamental role in the country's economy. However, they

¹ Doctora en Gestión y Negocios. Maestra en administración y gestión regional. Docente de tiempo completo del CUCSUR, Universidad de Guadalajara.

² Estudiante de la Maestría en Administración y gestión Regional del Centro Universitario de la Costa Sur, Universidad de Guadalajara.

often face significant challenges, such as the limited professionalization of their employees and low investment in continuous training processes, factors that directly impact the quality of the service they provide. The objective of this research was to analyze the effects of multimodal training on the quality of customer service in commercial microenterprises in Autlán de Navarro, Jalisco. A qualitative, descriptive, and cross-sectional methodology was designed, allowing for the examination of the perceptions and experiences of the participants at a specific moment in time. The sample selection was non-probabilistic by quota and included 20 micro-enterprises in the commercial sector of the study area, chosen according to criteria of accessibility and willingness to participate. The research process involved the application of semi-structured interviews with owners and employees, as well as direct observation of interactions with customers. The results showed improvements in staff attitude, conflict resolution, and greater customer satisfaction. The findings reaffirm the importance of investing in adaptive training strategies, even in contexts of limited resources, to strengthen the competitiveness and sustainability of commercial microenterprises in regions such as the one studied.

KEYWORDS: training; SMEs; commercial sector.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los factores fundamentales para la competitividad y supervivencia de las microempresas comerciales es la calidad de la atención al cliente. No obstante, la falta de capacitación adecuada del personal afecta negativamente este aspecto llevando a una atención deficiente que conlleva la pérdida de clientes y con ello la disminución de participación en el mercado. Si los colaboradores no tienen los conocimientos o habilidades para dar un servicio de calidad los clientes notan esta deficiencia y se produce un grave impacto en la imagen de la empresa (Cofide, 2023). En el estado de Jalisco, aproximadamente el 70% de las pymes no consideran al servicio al cliente como un elemento central, principalmente por la falta de capacitación de los empresarios y empleados, con lo que se reportan bajas ventas y riesgo de fracaso (IDITpyme, 2012).

Recordando que el 97.6% de las empresas mexicanas son consideradas microempresas y que tienen más del 50% del personal ocupado, es impactante que sólo el 11.5% capacitan a su personal (INEGI, 2018). Aunado al bajo promedio nacional de escolaridad del personal en las microempresas reportado en la ENAPROCE, 2018 lo que dificulta la adopción de mejores prácticas y la mejora continua en la atención al cliente. La baja inversión en capacitación tiene como consecuencia la limitación de ventajas competitivas, aumento en la vulnerabilidad frente a la competencia y puede llevar al cierre definitivo de los negocios. De hecho, la falta de capacitación se encuentra entre las causas de cierre de mipymes, afectando al 42% de aquellas que cerraron operaciones en 2022 (Secretaría de Economía e Innovación, 2023).

La falta de capacitación formal y continua limita el desarrollo de competencias laborales esenciales para mejorar la calidad del servicio y mantener la fidelidad de los clientes, lo que a su vez repercute en la sostenibilidad de las microempresas (UBITS, 2024, 26 de septiembre). Ya que todo esto puede llevar al cierre de las microempresas, lo que significa no sólo una pérdida para el empresario, sino toda una afectación social al disminuir los empleos y la dinámica económica que se genera alrededor de las mismas. En este contexto cabe preguntarse: ¿de qué manera puede incrementarse la capacitación en las microempresas con alternativas flexibles y accesibles que respondan a las necesidades actuales? Para ello, la presente investigación busca aportar evidencia sobre la relación entre la capacitación y la mejora en el servicio al cliente.

2. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

Analizar los efectos de la capacitación multimodal en la calidad de la atención al cliente en microempresas comerciales de Autlán de Navarro, Jalisco.

1. Identificar las características principales de los programas de capacitación multimodal exitosos implementados en diversas microempresas a través de investigación documental.
2. Describir el nivel de calidad de la atención al cliente en las microempresas comerciales participantes en el estudio.

3. SUPUESTO TEÓRICO

La capacitación multimodal tiene un efecto positivo significativo en la calidad de la atención al cliente en microempresas comerciales de Autlán de Navarro, Jalisco.

4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta general

¿Cuáles son los efectos de la capacitación multimodal en la calidad de la atención al cliente en microempresas comerciales de Autlán de Navarro, Jalisco?

Sub preguntas

1. ¿Cuáles son las características principales de los programas de capacitación multimodal exitosos implementados en diversas microempresas en otras áreas geográficas?
2. ¿Cómo es el nivel de calidad de la atención al cliente en las microempresas comerciales participantes en el estudio?

5. JUSTIFICACIÓN

Esta investigación tiene relevancia en el contexto actual por la importancia estratégica de las microempresas comerciales en la economía de México, así como el porcentaje reducido de las empresas que brindan capacitación a sus empleados. De acuerdo a los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en la Encuesta Nacional sobre Productividad y Competitividad de las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas ENAPROCE, (INEGI, 2016) 97.6% de las empresas en México son microempresas y concentran el 75.4% del personal ocupado total (INEGI, 2018). El bajo nivel de capacitación con que cuentan los empleados de las microempresas mexicanas limitan el desarrollo competitivo y la calidad de los servicios que ofrecen con lo que se afecta directamente la atención al cliente, considerado como uno de los aspectos fundamentales en la permanencia y crecimiento de este tipo de negocios.

Un factor determinante para la satisfacción, fidelización y preferencia en un mercado cada vez más competitivo es la calidad en la atención al cliente. Por su parte, la capacitación multimodal es aquella que combina métodos presenciales con virtuales, es una alternativa innovadora que ayuda a superar las barreras de acceso a la información, además que es flexible y puede aplicarse en contextos donde existen limitaciones de tiempo, recursos y alta necesidad de personal capacitado como es el caso de las microempresas, donde es difícil tener acceso a la formación del personal (Morales y Herrera, 2022). De acuerdo con lo anterior, es primordial analizar los efectos de este tipo de capacitación en la atención al cliente en microempresas comerciales de Autlán de Navarro, Jalisco lo cual permite identificar prácticas efectivas que contribuyen a mejorar la experiencia del consumidor.

La población beneficiada con esta investigación son los propietarios, empleados y clientes de microempresas comerciales en Autlán de Navarro, quienes pueden contar con información valiosa sobre cómo la capacitación multimodal tiene efectos en la calidad del servicio al cliente. De manera indirecta, también se tienen beneficios en el sector público y privado con los resultados derivados del presente análisis ya que pueden ser utilizados para el diseño de políticas públicas y estrategias empresariales que incorporen modalidades de capacitación flexibles y accesibles para los microempresarios. Con ello se aporta a los indicadores nacionales sobre el nivel de capacitación que reciben los empleados, ya que en la actualidad se trata de un porcentaje reducido de acuerdo con estadísticas nacionales (INEGI, 2018).

Como estrategia de difusión, se busca hacer públicos los resultados que se obtengan a través de informes, ponencias y publicaciones académicas que propicien

el diálogo entre sujetos clave como autoridades y organizaciones de apoyo a microempresarios. Los hallazgos pueden servir de base para justificar políticas públicas para promover la capacitación multimodal en el sector público y privado, incrementar la competitividad de las microempresas en la región y el país y contribuyendo a la profesionalización de las mismas. Lo que es relevante dado que, aunque existen actualmente programas de capacitación gratuitos y accesibles como los que promueve la Secretaría de Desarrollo Económico (Sedeco) en Jalisco y el Fondo para el Desarrollo Social (Fondeso) el acceso a éstos es limitado y aún no es accesible para muchas regiones del país (Sedeco, 2025).

6. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Para efectos del presente estudio se analizaron dos teorías y dos modelos, los cuales buscan brindar el soporte teórico necesario para establecer la pauta del desarrollo del instrumento de recolección de información y la fundamentación de los resultados.

6.1. TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO

Según Dallorso (2014) la teoría del capital humano se desarrolló principalmente hacia finales de la década de 1950 y principios de la década de 1960 por diversos economistas en los que destacan a Jacob Mincer, Theodore Schultz y Gary Becker.

La teoría sostiene en pensar que los individuos gastan en sí mismo, esperando un rendimiento a futuro, una inversión en sí mismos cuando se tiene la oportunidad de seguir formándose para adquirir mejores remuneraciones. Se determina que los individuos pueden incrementar el valor económico y la productividad por medio de la educación, capacitación y desarrollo de habilidades. De acuerdo a ésta, ver al ser humano solo como mano de obra es incorrecto, ya que invertir en el desarrollo del personal conlleva a un mayor rendimiento, además, por medio de la formación continua se genera mayor bienestar y estabilidad.

6.2. TEORÍA DE LOS DOS FACTORES

En esta teoría se menciona que para el desarrollo organizacional es necesario dos factores, los factores higiénicos y los factores motivadores (Herzberg, 1959). Los factores higiénicos están relacionados con las condiciones externas del trabajo, como el salario, las políticas de la empresa y las relaciones interpersonales, y su ausencia genera insatisfacción, aunque su presencia no motiva necesariamente. Por otro lado, los factores motivadores se refieren al contenido del trabajo mismo, incluyendo el reconocimiento,

la responsabilidad y el desarrollo profesional, y son los que realmente fomentan la satisfacción y el compromiso de los empleados en el trabajo.

6.3. MODELO DEL TRIÁNGULO DEL SERVICIO

Este modelo plantea que para ofrecer un servicio excepcional se deben articular tres elementos fundamentales: la estrategia del servicio, los colaboradores y los sistemas (Albrecht, 1985). En el centro del triángulo está el cliente, cuyas necesidades y expectativas deben guiar las acciones de la empresa. La estrategia define la promesa de valor de la empresa, los colaboradores son quienes la ejecutan con contacto directo al cliente, y los sistemas son las herramientas y procesos que facilitan la prestación del servicio. Cuando estos tres vértices están alineados, la empresa logra una experiencia de servicio coherente, satisfactoria y confiable para el cliente.

6.4. MODELO DE EVALUACIÓN KIRKPATRICK

El modelo de capacitación Kirkpatrick fue desarrollado por Donald Kirkpatrick en 1959, es una herramienta para evaluar la eficacia de la capacitación y consta de 4 niveles:

Nivel 1: Reacción

En esta etapa debe medirse como ha resultado la capacitación mediante diversas herramientas como cuestionarios, encuestas, entrevistas, etc. Con lo cual se mide el grado de reacción que se generó, tanto positivo como negativo.

Nivel 2: Aprendizaje

Se basa en conocer si los participantes aprendieron en cuestión de habilidades, conocimientos, etc. Poniéndolos a prueba con diversos métodos como evaluaciones para registrar que han aprendido o que no han aprendido. Es importante medir el aprendizaje para conocer si se logró alcanzar uno o más objetivos de los propuestos.

Nivel 3: Comportamiento

En este punto es donde debe medirse el comportamiento después del aprendizaje para valorar si los individuos están tomando y aplicando lo que aprendieron dentro de su entorno de trabajo. Según García Coronado (2012), Kirkpatrick determina que no se deben saltar las dos etapas anteriores, ya que, al no ver un cambio en la etapa del comportamiento, puede tomarse como que la capacitación no se logró. Pero este punto puede ser erróneo ya que se pudieron haber alcanzado los objetivos, pero las condiciones no eran las ideales.

Nivel 4: Resultados

En esta última etapa se identifica si los resultados son los deseados derivados del programa de capacitación. Los resultados siempre son importantes para que las organizaciones puedan darse cuenta de la mejoría en sus procesos o procedimientos (Andreev, 2022). La revisión y análisis de la información anterior, permite fundamentar teóricamente esta investigación y dar forma al estudio desarrollado.

7. METODOLOGÍA

7.1. TIPO DE ESTUDIO

Para la elaboración de esta investigación se utilizó un estudio descriptivo, “en este tipo de estudios se observa, describe y fundamenta varios aspectos del fenómeno, no existe la manipulación de las variables, tampoco la búsqueda de causa efecto” (Sousa, Driessnack, y Costa, 2007, p. 3).

7.2. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El enfoque de la presente investigación es cuantitativo ya que las variables están constituidas con datos numéricos que proporcionan la información necesaria para detectar los resultados sobre la calidad de la atención al cliente.

El enfoque cuantitativo se denomina así porque trata con fenómenos que se pueden medir a través de la utilización de técnicas estadísticas para el análisis de los datos recogidos, su propósito más importante radica en la descripción, explicación, predicción y control objetivo de sus causas y la predicción de su ocurrencia a partir del desvelamiento de las mismas, fundamentando sus conclusiones sobre el uso riguroso de la métrica o cuantificación, tanto de la recolección de sus resultados como de su procesamiento, análisis e interpretación, a través del método hipotético-deductivo (Kerlinger, 2002).

7.3. FUENTES Y TÉCNICAS PARA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la obtención de datos se utilizaron encuestas e investigación teórico documental. Con estas técnicas se logró recolectar datos sobre la aplicación de capacitación multimodal en microempresas de diversas zonas geográficas, conocer la percepción de los clientes que pueden ser de utilidad para el diseño de programas de capacitación que pueden desarrollarse en el área de estudio.

Se utilizó un muestreo no probabilístico de bola de nieve, el cual consiste en la recomendación de sujetos de estudios por otros sujetos de estudio que son difíciles de encontrar en el grupo de la población; se utiliza el juicio del investigador para la selección de sujetos potenciales.

Narváez (2007), define la encuesta como un método de investigación en el cual se emplean varias técnicas e instrumentos de recolección de datos, como son la entrevista y el cuestionario. Vivero y Sánchez (2018), definen la investigación documental como aquella que se realiza a partir de la información hallada en documentos de cualquier especie, como fuentes bibliográficas, hemerográficas o archivísticas.

Para el tratamiento de la información se utilizó Windows Excel la cual es una herramienta muy eficaz para obtener información con significado a partir de grandes cantidades de datos y el Software SPSS utilizado para realizar la captura y análisis de datos para crear tablas y gráficas con data compleja.

7.4. DETERMINACIÓN DE LA POBLACIÓN OBJETIVO

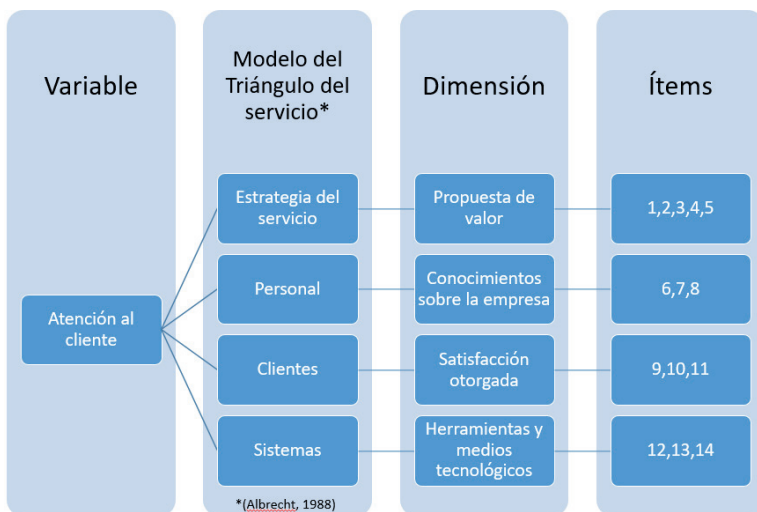
Para Mejía (2005), la población es la totalidad de elementos del estudio, es delimitado por el investigador según la definición que se formule en el estudio. Se utilizará una población finita, tomando como base el total de microempresas comerciales ubicadas en Autlán de Navarro, las cuales son 1,299 (IIEG, 2023).

Se tomó en cuenta una muestra de clientes, descrita como el grupo de individuos que regularmente adquieren productos o servicios en microempresas comerciales ubicadas en Autlán de Navarro, Jalisco con 0 a 5 colaboradores. La muestra y tipo de muestro fueron no probabilísticos, por cuota de 50 sujetos. El tipo de muestreo fue a través de la técnica bola de nieve. El método de recolección de información fue la encuesta.

8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la figura 1 se describe de manera gráfica el modelo que sirvió de referencia teórica para la variable de atención al cliente es el Modelo del triángulo del servicio el cual consta de cuatro elementos que son: la estrategia del servicio, el personal, los clientes y los sistemas. Para efectos del presente análisis se expondrán los resultados de las dimensiones de propuesta de valor y conocimientos sobre la empresa.

Figura 1. Arborización teórica para la presentación de resultados.



Nota: Elaboración propia.

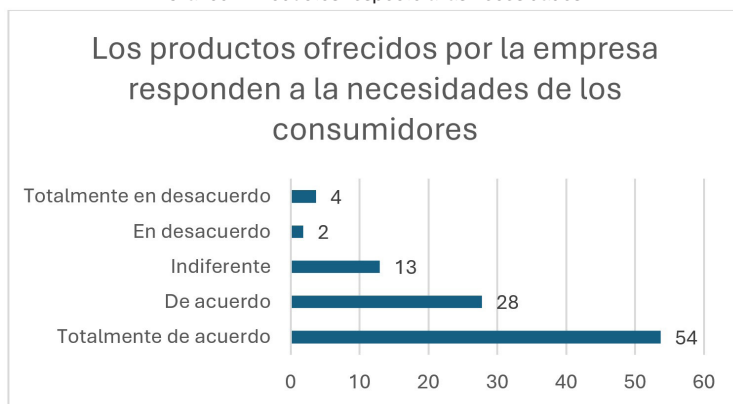
Derivados de cada uno de éstos elementos se determinó la creación de cuatro dimensiones las cuales son: propuesta de valor, conocimientos sobre la empresa, satisfacción otorgada y herramientas y medios tecnológicos, alineadas a cada dimensión se diseñaron los ítems respectivos que formaron parte del instrumento de recolección de datos utilizado para el trabajo de campo y cuyos resultados se presentan atendiendo cada una de estas dimensiones.

8.1. DIMENSIÓN PROPUESTA DE VALOR

En esta dimensión se midieron aspectos relacionados con las tareas de la empresa de acuerdo a la percepción de los clientes, tomando en cuenta los productos, estrategia de servicio clara, aclaración de dudas y atención post-venta, esta dimensión incluye los gráficos del 1 al 5.

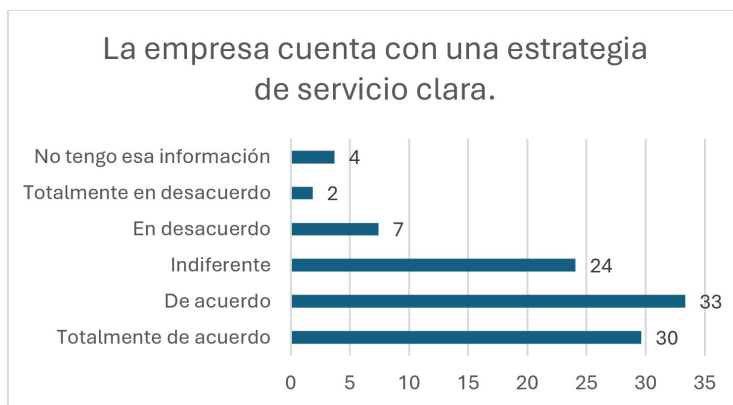
De acuerdo a lo que se observa en el gráfico 1, se puede comentar que la gran mayoría considera que los productos de la empresa satisfacen adecuadamente las necesidades de los consumidores, con solo una minoría mostrando desaprobación o indiferencia. La percepción general es positiva en cuanto a la adecuación de los productos.

Gráfico 1. Productos respecto a las necesidades.



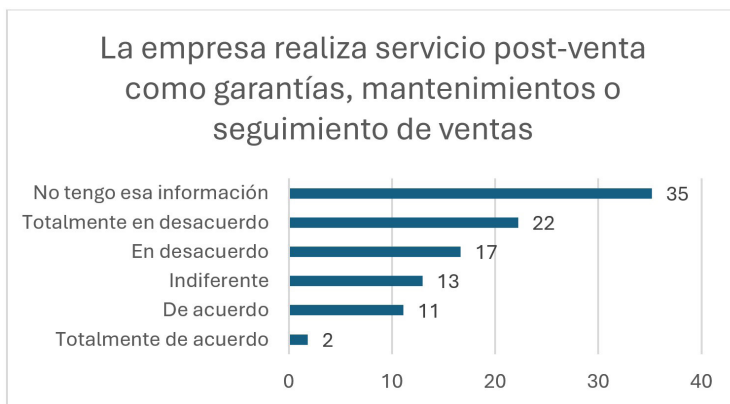
En el gráfico 2, la mayoría representada por el 33 % está de acuerdo con la claridad de la estrategia de servicio de la empresa, mostrando su aprobación al respecto, así como el 30% que señala que aprueba en su totalidad dicha estrategia. Un porcentaje menor se muestra indiferente y sólo el 9 % se encuentran en desacuerdo. Cabe señalar que 4% de los encuestados expresaron que no contaban con la información para dar su punto de vista.

Gráfico 2. Estrategia de servicio clara.



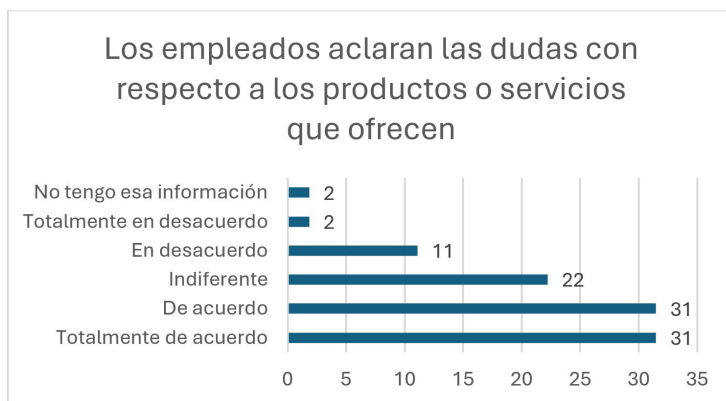
Por su parte en el gráfico 3, es notorio cómo la mayoría de los clientes expresaron que no cuentan con la información para contestar a la pregunta de si la empresa realiza servicio post-venta como garantías, mantenimientos o seguimiento de ventas, representando el 35 % del total. Además, el 22 % mostró desaprobación sobre estos servicios de la empresa y sólo el 2 % da cuenta de una experiencia positiva al respecto, lo que muestra un área de oportunidad para desarrollar.

Gráfico 3. Servicios post-venta.



En otro aspecto, la evaluación del papel de los empleados fue positiva, como puede verse en el gráfico 4. La mayoría de las respuestas en total acuerdo con la aclaración de dudas respecto a los productos o servicios que ofrecen, representado por el 31 % de las respuestas recibidas. Sólo el 2 % está en total desacuerdo y otro 2 % no cuentan con la información para responder a la pregunta.

Gráfico 4. Aclaración de dudas de los clientes.



En el gráfico 5, puede apreciarse que el 37 % del total de los encuestados considera que la estrategia de servicio de la empresa es superior a la que ofrece la competencia, también el 15 % la califica como excelente. Por otro lado, el 9 % se pronuncia de manera negativa al servicio y el 2 % no considera que tenga la información para dar una respuesta.

Gráfico 5. Comparación del servicio con la competencia.

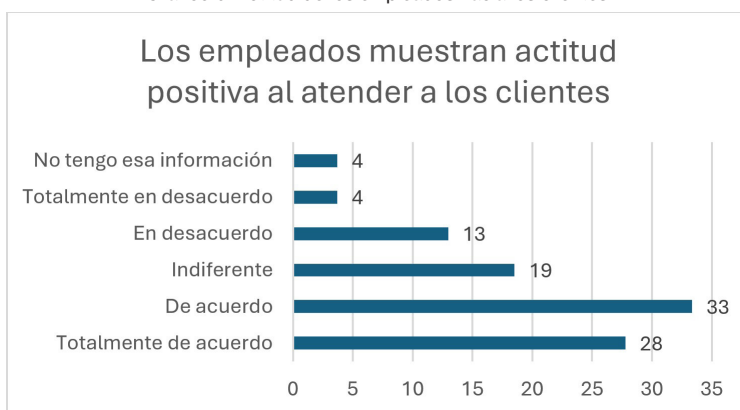


8.2. DIMENSIÓN CONOCIMIENTOS SOBRE LA EMPRESA

En esta dimensión se tomaron en cuenta aspectos como la actitud de los empleados ante los clientes, el conocimiento sobre los productos y servicios; las soluciones que brindan ante las dificultades y la comunicación en general de la empresa con los clientes. En esta dimensión se encuentran los gráficos 6 al 8.

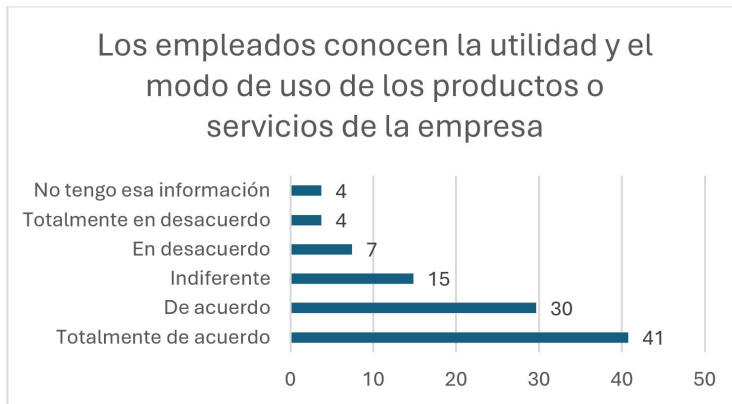
En el gráfico 6, es posible observar cómo los encuestados califican en su mayoría como muy buena la actitud de los empleados al atender a los clientes, sólo el 4 % señala que esta actitud no es positiva.

Gráfico 6. Actitud de los empleados hacia los clientes.



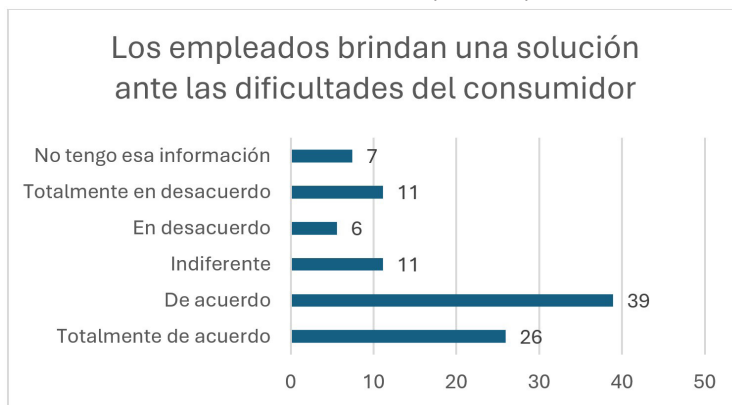
En el gráfico 7, es notoria la aprobación de los clientes ante el cuestionamiento de si los empleados conocen la utilidad y el uso de los productos de la empresa representado por el 41%. Con lo que se infiere que los clientes valoran que los empleados conozcan a detalle lo que vende la empresa.

Gráfico 7. Conocimiento de productos o servicios.



Por su parte, en el gráfico 8 se evaluó la forma en que los empleados atienden las dificultades de los clientes, siendo calificado como muy bueno por el 39 % y excelente por el 26 % con lo que existe un área de oportunidad en el 11 % de los clientes que lo califican de deficiente esta atención. Cabe señalar que el 7% de la muestra señala que no cuenta con información para contestar esta pregunta.

Gráfico 8. Soluciones brindadas por los empleados.



9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Dentro de las conclusiones del presente trabajo de investigación, se hace referencia a dos dimensiones estudiadas: Propuesta de valor y Conocimientos sobre la empresa con la intención de puntualizar lo más importante de los resultados obtenidos y las áreas de oportunidad a superar.

En la dimensión de Propuesta de Valor, la mayoría de los clientes perciben que los productos satisfacen adecuadamente sus necesidades, y valoran positivamente la

claridad de la estrategia de servicio y la atención para la aclaración de dudas. También, la percepción sobre la superioridad del servicio frente a la competencia es favorable en la mayoría de los encuestados. Sin embargo, existe una clara oportunidad de mejora en el servicio post-venta, ya que un alto porcentaje no cuenta con información o desaprueba estos servicios.

Respecto a la dimensión de Conocimientos sobre la Empresa, los clientes reconocen la actitud positiva y el buen conocimiento que tienen los empleados sobre los productos y servicios. La atención a las dificultades del cliente es valorada mayoritariamente como buena o excelente, aunque un pequeño porcentaje señala deficiencias que deben ser atendidas como áreas de mejora para la empresa a través de sus empleados.

Para finalizar, se puede decir que los resultados indican fortalezas claras en producto, actitud del personal y comunicación, pero sugieren reforzar el servicio post-venta y mejorar la gestión de quejas, así como aprovechar la aceptación para innovar tecnológicamente en atención al cliente.

Entre las recomendaciones que puede hacerse a las microempresas del sector comercial del área de estudio se encuentran principalmente fortalecer el servicio post-venta mediante la implementación de procesos claros para garantías y mantenimientos, así como comunicar activamente estos servicios a los clientes para aumentar su conocimiento al respecto.

También se recomienda capacitar continuamente a los empleados para mantener y mejorar su conocimiento sobre productos y habilidades para atender eficazmente las dificultades y dudas de los clientes, enfocándose en las áreas donde se identificaron deficiencias.

Otra estrategia que podría ayudar a dichas empresas es mejorar el manejo y la comunicación respecto a la gestión de quejas, asegurando que los clientes conozcan los mecanismos disponibles para presentar y dar seguimiento a sus reclamaciones, y atendiendo oportunamente los casos.

Por otro lado, potenciar los canales de comunicación respetuosos y claros con los clientes, manteniendo la calidad de la atención, con énfasis en atender las áreas con menor satisfacción es una estrategia que les puede ayudar a mantenerse en el gusto de sus clientes.

REFERENCIAS

Andreev, I. (2022, 17 de enero). The Kirkpatrick Model of Training Evaluation: Guide. Valamis. Actualizada el 7 de abril de 2025. <https://bit.ly/3QdB4rU>

Albrecht, K., & Zemke, R. (1985). *Service America!: Doing business in the new economy*. Dow Jones-Irwin.

- Cofide. (2023). *Falta de capacitación: riesgos de no capacitar a tu equipo de trabajo*. <https://bit.ly/4dSsqm>
- Dallorso, N. S. (2014). La teoría del capital humano y el enfoque de capacidades como fundamentos teóricos de las transferencias monetarias condicionadas. *Rethinking Development and Inequality*, 3, 43–67. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). <https://bit.ly/49YfNcs>
- García Coronado, E. (2012). Implementación del modelo de evaluación de Donald Kirkpatrick en un curso de capacitación en una empresa de procesamiento de datos [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. <http://eprints.uanl.mx/2809/1/1080256518.pdf>
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation to Work* (2nd ed.). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Instituto Estatal de Información, Estadística y Geográfica del Estado de Jalisco. IIEG. (2023). *Autlán de Navarro Diagnóstico del Municipio*. <https://bit.ly/4u6psVw>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2016). Encuesta Nacional sobre Productividad y Competitividad de las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas (ENAPROCE) 2015. <https://www.inegi.org.mx/programas/enaproce/2015/>
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. INEGI. (2018). *Encuesta sobre productividad y competitividad de las micro, pequeñas y medianas empresas*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enaproce/2018/>
- Instituto para el Desarrollo de la Innovación y la Tecnología para la Pequeña y Mediana Empresa, IDITpyme. (2012). *70% de las Pymes no están centradas en el servicio al cliente*. <https://bit.ly/4vhpJGb>
- Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Mejía, E. (2005). *Técnicas e instrumentos de investigación* (Primera ed.). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Morales, J. L. A., & Herrera, D. R. (2022). Identificación de estrategias de capacitación en pymes de la Ciudad de México. *Nósis. Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 31(61), 202-226. <https://www.redalyc.org/journal/859/85969767010/85969767010.pdf>
- Narváez Trejo, O.M. (2007). “Students’ expectations of teachers: the case of students at a Mexican university English department”. *MEXTESOL Journal*, 32/4, 57-64.
- Secretaría de Economía e Innovación (2023). *La importancia de la capacitación para las pymes en México*. <https://bit.ly/4dVoCov>
- Sedeco. Secretaría de Desarrollo Económico, Jalisco. Sedeco. (2025). *Histórico de programas de capacitación*. <https://bit.ly/4394DOL>
- Sousa, V., Driessnack, M., y Costa, I. (2007). *Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería parte 1: Diseños de investigación cuantitativa*. *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 15(3).
- UBITS. (2024, 26 de septiembre). *Las consecuencias de no analizar las necesidades de capacitación en tu empresa*. <https://www.ubits.com/blog/falta-capacitacion-laboral-consecuencias>
- Vivero, L. y Sánchez, B. I. (2018). *La investigación documental: sus características y algunas herramientas*. Unidades de Apoyo para el Aprendizaje. CUAED/Facultad de Arquitectura-UNAM <https://bit.ly/3PSgL31>

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN PARA EL EMPRENDIMIENTO DE UN AGRONEGOCIO: DISEÑO DE UNA PROPUESTA FORMATIVA BASADA EN LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS DE INVERSIÓN

Data de submissão: 10/07/2026

Data de aceite: 24/07/2026

Mónica Araceli Reyes Rodríguez¹

<https://orcid.org/0000-0002-0676-2730>

Herlinda Landín Alcantar²

<https://orcid.org/0000-0003-4453-6408>

Araceli Hernández Tinoco³

<https://orcid.org/0000-0002-8420-0530>

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo documentar una propuesta formativa orientada al desarrollo de competencias emprendedoras en el ámbito de los agronegocios, mediante la elaboración de proyectos de inversión en el aula universitaria. A partir de una experiencia implementada en el Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA) de la Universidad

¹ Doctora en Planeación Estratégica y Dirección de Tecnología. Profesora de tiempo completo en el CUCBA de la Universidad de Guadalajara. Cuenta con Perfil PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII).

² Doctora en educación. Profesora de Tiempo Completo en el CUCBA de la Universidad de Guadalajara. Cuenta con Perfil PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII).

³ Doctora en Ciencias en Biotecnología. Profesora Investigadora Titular de la Universidad de Guadalajara y certificada en emprendimiento e innovación. Cuenta con Perfil PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII).

de Guadalajara, se sistematizó el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como metodología activa para la formación de estudiantes en programas agropecuarios. La propuesta se fundamenta en un enfoque cualitativo y propositivo, orientado a promover el pensamiento crítico, la planificación estratégica, la vinculación con el entorno rural y la generación de modelos de negocio sostenibles. El análisis de los productos finales – nueve proyectos desarrollados entre los ciclos 2024-B y 2025-A en la asignatura Formulación y Evaluación de Proyectos de Inversión – permitió identificar avances significativos en el desarrollo de habilidades técnicas, administrativas, mercadotécnicas y financieras. Los resultados respaldan la pertinencia de integrar metodologías activas en la educación superior como vía para fortalecer el emprendimiento rural, impulsar el desarrollo territorial y formar profesionistas comprometidos con su comunidad.

PALABRAS CLAVE: emprendimiento; agronegocios; educación; Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

ENTREPRENEURSHIP EDUCATION FOR AGRIBUSINESS: DESIGN OF A TRAINING PROPOSAL BASED ON THE DEVELOPMENT OF INVESTMENT PROJECTS

ABSTRACT: This article aims to document a formative proposal focused on developing entrepreneurial competencies in the field of agribusiness through the design of investment

projects within the university classroom. Based on an experience implemented at the University Center for Biological and Agricultural Sciences (CUCBA) of the University of Guadalajara, the use of Project-Based Learning (PBL) was systematized as an active methodology for training students in agricultural programs. The proposal is grounded in a qualitative and action-oriented approach that seeks to promote critical thinking, strategic planning, engagement with the rural environment, and the creation of sustainable business models. The analysis of the final outputs – nine projects developed between the 2024-B and 2025-A academic cycles in the *Formulation and Evaluation of Investment Projects* course – revealed progress in the development of technical, administrative, marketing, and financial skills. The results support the relevance of integrating active methodologies in higher education as a means to strengthen rural entrepreneurship, foster territorial development, and prepare professionals committed to their communities.

KEYWORDS: entrepreneurship; agribusiness; education; Project-Based Learning (PBL).

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior posee tanto la oportunidad como la responsabilidad de impactar positivamente en la transformación del ámbito rural, a través de la formación de profesionales que sean capaces de desarrollar alternativas productivas innovadoras, sostenibles y con un enfoque social (Satizábal et al., 2021).

En este contexto, la educación para el emprendimiento es clave para ayudar a los jóvenes en áreas rurales, especialmente en proyectos agropecuarios. Un currículo bien organizado y adaptado permite a los estudiantes aprender a identificar oportunidades de negocio, crear propuestas viables y generar un impacto positivo en su comunidad. Esto es muy importante en América Latina y el Caribe, donde los programas de emprendimiento agrícola para jóvenes no están bien organizados y necesitan una base sólida para lograr buenos resultados educativos (Zickafoose et al., 2023).

Los métodos de enseñanza tradicionales tienen dificultades para incluir enfoques activos que se enfoquen en los estudiantes. Esto limita el aprendizaje eficaz y complica la conexión entre lo que se aprende en clase y la práctica en el trabajo. En especial, la falta de lugares donde los estudiantes puedan crear y evaluar sus propios proyectos de negocio impide el desarrollo de habilidades para emprender (OECD, 2023). Aunque la forma de enseñar siempre ha evolucionado poco a poco, ahora se necesitan cambios más grandes debido al contexto actual y a las nuevas tecnologías. Esto hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más dinámico (Recalde et al., 2024). Entonces, la incorporación de metodologías activas en la educación agropecuaria representa una oportunidad para vincular el aprendizaje con la práctica productiva.

En relación a lo anterior los estudiantes deben entender que es más valioso aprender a pensar críticamente que solo memorizar durante sus estudios, y que esto es clave para su éxito profesional en el futuro (Martin et al., 2024). Frente a esta problemática, el presente artículo tiene como propósito documentar una experiencia formativa implementada en el Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA) de la Universidad de Guadalajara, en la asignatura *Formulación y Evaluación de Proyectos de Inversión*. La propuesta se basa en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y tiene como eje la elaboración de proyectos de inversión agroempresarial como herramienta didáctica para fomentar el emprendimiento en el aula. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una forma activa de enseñar que se basa en el constructivismo y tiene como objetivo aprender a través de la realización de un proyecto (Recalde et al., 2024).

A lo largo del trabajo se describe el diseño de la propuesta educativa, el proceso de implementación, los resultados obtenidos en distintos ciclos escolares y una reflexión sobre los aprendizajes y desafíos observados. El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y propositivo, y busca aportar elementos teóricos y metodológicos que puedan ser replicados en otras instituciones educativas comprometidas con la transformación rural desde la formación profesional.

El emprendimiento agroempresarial es una buena opción para fomentar el desarrollo sostenible en áreas rurales, especialmente para los jóvenes que enfrentan el desempleo, la migración y pocas oportunidades económicas. En este sentido, la educación en emprendimiento es clave, ya que ayuda a los estudiantes a adquirir habilidades técnicas y empresariales que les permiten convertir sus ideas en proyectos exitosos y adaptados a su entorno (Adeyanju et al., 2021).

La formación en emprendimiento agropecuario se ha convertido en una herramienta esencial para fomentar el desarrollo sostenible en áreas rurales, en particular para los jóvenes que se ven ante un panorama de escasas posibilidades económicas. Al potenciar habilidades tanto empresariales como técnicas, esta educación contribuye a la creación de iniciativas productivas que se adaptan a las demandas del entorno, promueve la independencia económica y eleva la calidad de vida en las zonas rurales (Salgado et al., 2025).

Sin embargo, la formación técnica agrícola tradicional tiende a enfocarse en procesos productivos, dejando de lado habilidades como la planificación financiera, la mercadotecnia y la gestión administrativa, esenciales para el desarrollo exitoso de agronegocios. A esto se suma la limitada incorporación de metodologías activas que permitan conectar el conocimiento con la realidad del entorno (Cortés et al., 2022).

Diseñar un plan de negocios para una empresa agrícola no solo facilita el aprendizaje aplicado de la gestión empresarial, sino que también fortalece la capacidad de los jóvenes para tomar decisiones fundamentadas, evaluar riesgos y aprovechar oportunidades del entorno agrícola.

La educación para el emprendimiento de agronegocios representa una estrategia clave para el desarrollo económico y social de las comunidades rurales, al fortalecer las competencias emprendedoras de jóvenes y fomentar la creación de proyectos productivos sostenibles. En contextos donde predominan el desempleo y la migración, resulta urgente generar oportunidades formativas que vinculen el conocimiento técnico con habilidades de gestión empresarial, además, estudios recientes señalan que muchos jóvenes manifiestan interés por emprender, pero carecen de formación adecuada en áreas como mercadotecnia, administración y finanzas, lo que limita la creación de proyectos exitosos (Zickafoose et al., 2023). Por ello, la educación para el emprendimiento de agronegocios, basada en la elaboración de proyectos de inversión, constituye no solo una herramienta académica, sino una vía para el desarrollo económico local y la generación de empleo.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se ha consolidado como una metodología efectiva para la formación en emprendimiento, ya que promueve el aprendizaje significativo a través de experiencias reales. Diversos estudios han demostrado su eficacia para el desarrollo de habilidades emprendedoras en estudiantes rurales, al permitirles formular y ejecutar proyectos aplicados a sus comunidades (Ruiz et al., 2021).

El uso de metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), permite que los estudiantes se involucren directamente en la resolución de problemas reales del entorno, integrando saberes prácticos y promoviendo el pensamiento crítico. Estas estrategias han demostrado su eficacia en programas de formación agrícola al impulsar el desarrollo de habilidades emprendedoras y la visualización de la agricultura como una actividad rentable (Aránguiz et al., 2020).

En este contexto, la formulación de proyectos de inversión se convierte en una herramienta pedagógica de alto valor, ya que permite analizar la viabilidad técnica, financiera y comercial de un agronegocio. La inclusión de estos elementos en la educación agrícola contribuye significativamente a mejorar las capacidades de toma de decisiones, planificación estratégica y sostenibilidad económica (Charles et al., 2021).

Este artículo documenta los resultados de la aplicación de la propuesta educativa diseñada basada en ABP, para la elaboración de proyectos de inversión en el aula universitaria durante los ciclos escolares 2024-B y 2025-A.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los principales desafíos que enfrentan los jóvenes es la falta de oportunidades económicas sostenibles que les permitan permanecer en sus comunidades de origen. A pesar del potencial agrícola de muchas regiones, la ausencia de una cultura emprendedora, sumada a la falta de formación técnica y financiera, limita el desarrollo de iniciativas productivas que generen ingresos estables y arraigo territorial (Geza et al., 2021).

En muchas regiones rurales, los jóvenes enfrentan un entorno con limitadas oportunidades económicas, lo que agrava problemas como la migración del campo a la ciudad y la pobreza estructural y un estudio en Estados Unidos identificó que programas de enseñanza agrícola que integran experiencias supervisadas mejoran las habilidades de emprendimiento (Heinert & Roberts, 2018).

En este sentido, resulta pertinente diseñar y validar propuestas didácticas que integren el enfoque emprendedor desde la formación universitaria, a través de herramientas como los proyectos de inversión. Este tipo de estrategias no solo permiten la integración de saberes técnicos, administrativos y financieros, sino que también promueven el pensamiento crítico, la innovación y la toma de decisiones con visión de sostenibilidad (Reyes et al., 2023). Además de fomentar el autoempleo, reducir la migración y activar las economías locales.

3. OBJETIVO GENERAL

Documentar una propuesta formativa orientada al desarrollo de competencias emprendedoras en el ámbito de los agronegocios, mediante la elaboración de proyectos de inversión en el aula universitaria.

3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Diseñar una propuesta formativa basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para el desarrollo de competencias emprendedoras en estudiantes universitarios del área agronegocios del CUCBA de la Universidad de Guadalajara.

Describir el proceso de implementación de la propuesta formativa mediante la elaboración de proyectos de inversión de agronegocios durante los ciclos escolares 2024-B y 2025-A.

Evaluar la percepción de los estudiantes respecto al desarrollo de competencias técnicas administrativas, financieras y de mercadotecnia adquiridas a través de la elaboración de proyectos de inversión.

3.2. HIPÓTESIS

H1 (Afirmativa): La implementación de una propuesta formativa en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), orientada a la elaboración de proyectos de inversión, contribuye significativamente al desarrollo de competencias emprendedoras técnicas, administrativas, financieras y de mercadotecnia en jóvenes universitarios rurales del área de agronegocios.

H0 (Nula): La implementación de una propuesta formativa basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), orientada a la elaboración de proyectos de inversión, no contribuye significativamente al desarrollo de competencias emprendedoras técnicas, administrativas, financieras y de mercadotecnia en jóvenes universitarios rurales del área de agronegocios.

3.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿De qué manera una propuesta educativa basada en metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos, orientada a la elaboración de proyectos de inversión, contribuye al desarrollo de competencias emprendedoras en jóvenes universitarios rurales para la creación de agronegocios sostenibles?

3.4. PREGUNTAS SECUNDARIAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué competencias emprendedoras desarrollan los estudiantes universitarios del área de agronegocios a través de la elaboración de proyectos de inversión con el enfoque ABP?

¿Cómo perciben los estudiantes el proceso de aprendizaje basado en la formulación de proyectos de inversión de agronegocios?

¿Qué elementos del diseño instruccional de la propuesta formativa resultan más efectivos para el desarrollo de competencias emprendedoras en el contexto de los agronegocios?

4. JUSTIFICACIÓN

La formación en emprendimiento agropecuario mediante proyectos de inversión responde a la necesidad de mejorar las oportunidades económicas en zonas rurales. En Nigeria, el programa Fadama GUYS evidenció que la capacitación específica en agripreneurship resultó en un incremento significativo de los ingresos de los jóvenes

participantes, lo que demuestra el valor práctico de una educación orientada al emprendimiento (Adeyanju et al., 2021).

Por otro lado, en Honduras, la aplicación del ABP en estudiantes rurales durante la pandemia del COVID-19 favoreció el desarrollo de competencias técnicas, emprendedoras y de resolución de problemas al trabajar en proyectos de hortalizas y avícolas en el contexto hogareño (Bejarano, 2021). Esta experiencia cualitativa confirma que el ABP fortalece habilidades relevantes para el emprendimiento agroempresarial.

Diseñar una propuesta formativa centrada en proyectos de inversión en agronegocios, fundamentada en estas estrategias educativas, resulta tanto pertinente como prometedora. Responde a una demanda real para mejorar las capacidades emprendedoras de jóvenes rurales e incorpora un enfoque pedagógico eficaz basado en ABP, con potencial para impulsar agronegocios sostenibles y desarrollo local.

5. MARCO TEÓRICO

5.1. EDUCACIÓN PARA EL EMPRENDIMIENTO RURAL

La educación centrada en el emprendimiento agrícola busca fortalecer competencias que permiten a los jóvenes rurales alcanzar autonomía económica y contribuir al desarrollo local. Adeyanju, Mburu y Mignouna (2021), luego de evaluar un programa en Nigeria, concluyeron que los participantes presentaron mejoras significativas en habilidades de planificación empresarial y en el incremento de ingresos sostenibles, lo que resalta el potencial de una educación formal sobre agronegocios.

5.2. COMPETENCIAS TÉCNICAS, ADMINISTRATIVAS, FINANCIERAS Y MERCADOTECNIA

Un análisis en Latinoamérica y el Caribe identificó un marco curricular de emprendimiento agrícola para jóvenes, incluyendo 45 competencias clave que abarcan desde evaluación de oportunidades hasta planificación financiera y análisis de mercado (Zickafoose et al., 2023). El estudio subraya que existe una brecha entre la relevancia de estas habilidades y su desarrollo real.

5.3. METODOLOGÍAS ACTIVAS: ABP Y HABILIDADES EMPRENDEDORAS

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) emerge como una metodología pedagógica innovadora en la educación universitaria, promoviendo la participación activa de los estudiantes en la resolución de problemas reales (Mendoza et al., 2024).

Esta estrategia ha demostrado ser efectiva para el desarrollo de competencias clave en contextos educativos diversos, incluyendo el área agropecuaria (Barron & Darling, 2008)

De igual forma diversos autores coinciden que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una estrategia didáctica activa fundamentada en el constructivismo que busca la generación de aprendizajes desde la realización de un proyecto. En el marco del ABP, el docente actúa como facilitador del aprendizaje, guiando al estudiante en la formulación de preguntas, el diseño de soluciones y la evaluación de resultados (Mejía et al., 2024).

La elaboración de proyectos de inversión dentro de esta metodología no solo permite integrar los contenidos teóricos de la asignatura, sino también poner en práctica habilidades administrativas, financieras, mercadológicas y técnicas, en escenarios simulados pero realistas. En el caso del emprendimiento agropecuario, este tipo de experiencias permite visualizar el negocio desde una perspectiva integral, vinculando teoría y práctica de manera significativa.

6. METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y de tipo propositivo (Hernández & Mendoza, 2018). Centrado en dos fuentes de evidencia para documentar y evaluar la propuesta formativa: (1) la sistematización de los nueve proyectos de inversión y (2) la aplicación de un cuestionario de evaluación del impacto percibido por los estudiantes. El instrumento fue aplicado a una muestra de los estudiantes participantes. El cuestionario constó de ocho reactivos clave distribuidos en cuatro dimensiones principales: Impacto en la formación profesional y oportunidades (Escala likert/percepción), Eficiencia de la Metodología ABP (Escala de frecuencia/percepción) Intención y autoeficiencia emprendedora (Escala likert/binaria) y Valoración Cualitativa (Pregunta abierta). A diferencia de los enfoques cuantitativos, esta investigación, aunque no busca comprobar hipótesis mediante análisis estadísticos, si parte de supuestos teóricos que se validan cualitativamente a través de la sistematización de la experiencia.

La propuesta se aplicó en la asignatura *Formulación y Evaluación de Proyectos de Inversión*, impartida en el CUCBA de la Universidad de Guadalajara, durante los ciclos escolares 2024-B y 2025-A. Participaron estudiantes de licenciatura inscritos en programas del área agropecuaria, quienes trabajaron en equipos para desarrollar ideas de negocio relacionadas con la producción, transformación o comercialización de bienes y servicios del sector agroalimentario de su elección.

La estrategia formativa se diseñó a partir de los principios de ABP, una metodología activa que permite a los estudiantes enfrentar retos auténticos, desarrollar

propuestas innovadoras y aplicar conocimientos en situaciones contextualizadas (Barron & Darling, 2008). En este caso, el producto final consistió en la elaboración de un proyecto de inversión agroempresarial, utilizando un formato institucional que integra los siguientes componentes: Planteamiento del problema. Objetivos generales y específicos. Justificación y marco teórico. Plan administrativo. Plan de mercadotecnia. Plan de operaciones. Plan financiero. Conclusiones y bibliografía.

A partir de que eligieron su proyecto de inversión, los equipos de estudiantes realizaron el análisis de entorno (FODA), uso del método Canvas para modelo de negocios, aplicaron encuestas para estudio de mercado, estimación de costos y flujos de ingresos. El trabajo fue acompañado por asesorías periódicas y sesiones de retroalimentación docente.

Como productos para la validación cualitativa de la propuesta, se utilizaron los siguientes instrumentos: Documentos entregables de los avances del proyecto. Registros de observación docente y autoevaluación estudiantil. Los hallazgos no son generalizables en sentido estadístico, aunque sí ofrecen un alto grado de transferibilidad para contextos educativos similares.

Con el propósito de valorar la efectividad de la propuesta formativa basada en la elaboración de proyectos de inversión en el sector agropecuario, se aplicó una encuesta a los estudiantes participantes. El instrumento permitió identificar el grado de satisfacción, la percepción del aprendizaje alcanzado y el interés por continuar desarrollando competencias emprendedoras. Este instrumento permitió evaluar la percepción estudiantil en relación con el aprendizaje adquirido, la aplicabilidad de los conocimientos y la motivación hacia el emprendimiento rural.

Adicionalmente, se incorporó la percepción del docente como parte del análisis cualitativo, con el fin de complementar la información obtenida de los estudiantes. Esta visión permitió valorar, desde la práctica educativa, el nivel de participación de los alumnos, el grado de integración entre teoría y práctica, así como el desarrollo de competencias emprendedoras.

La triangulación entre los datos de la encuesta y la observación docente permitió aumentar la confiabilidad del análisis y validar los hallazgos cualitativos.

7. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La revisión de literatura y el análisis documental realizados permitieron identificar elementos clave para el diseño de una propuesta formativa orientada al emprendimiento de agronegocios en contextos rurales. En primer lugar, diversos estudios coinciden en señalar que la educación con enfoque emprendedor representa una vía efectiva para

combatir el desempleo juvenil, fomentar el arraigo y dinamizar las economías rurales (Adeyanju et al., 2021).

La implementación de la estrategia formativa basada en el diseño de proyectos de inversión agroempresarial permitió observar un avance significativo en el desarrollo de competencias emprendedoras por parte de los estudiantes participantes. Durante los ciclos 2024-B y 2025-A, se documentó un total de nueve proyectos elaborados por equipos, los cuales abordaron diversas líneas productivas del sector agropecuario: Flor de corte de Lisianthus, Zarzamora fresca, Arándano azul, Sistemas de riego con energía solar, Comida para perro, Forraje verde hidropónico de avena, Producción y comercialización de composta, Producción y comercialización de plantas ornamentales y hortícolas, Producción y comercialización de tequila.

Estos proyectos, además de reflejar la diversidad de intereses del estudiantado, evidenciaron la capacidad de contextualizar el conocimiento técnico en propuestas viables desde el punto de vista económico, administrativo y social.

Entre los aprendizajes observables se destacan: Identificación de oportunidades de negocio con enfoque territorial y aprovechamiento de recursos locales. Aplicación de herramientas de diagnóstico y planeación, como el análisis FODA, el modelo Canvas y el estudio de mercado. Desarrollo de competencias financieras básicas, como el cálculo de punto de equilibrio, estimaciones de inversión inicial y proyecciones de flujo de efectivo. Fortalecimiento de habilidades blandas, especialmente en el trabajo colaborativo, liderazgo, comunicación oral y toma de decisiones.

A través de las presentaciones finales y el análisis de los documentos entregables, se pudo constatar que la mayoría de los equipos lograron articular adecuadamente los diferentes componentes del proyecto: justificación, plan administrativo, mercadotecnia, operaciones y finanzas. Por lo que, el uso de rúbricas con enfoque por competencias permitieron identificar áreas de mejora como la estimación de costos indirectos, el análisis de rentabilidad y la vinculación de la propuesta con criterios de sostenibilidad ambiental. En conjunto, estos resultados reafirman la relevancia del ABP como herramienta didáctica para la formación emprendedora en contextos agropecuarios.

Un caso representativo fue el proyecto “Vivero Cuatro Vientos”, el cual propuso la producción y comercialización de plantas ornamentales y hortalizas en un esquema de agricultura urbana. Este equipo logró integrar adecuadamente los elementos del plan de negocios, incluyó una estrategia de marketing digital y consideró el uso de tecnologías accesibles para pequeños productores, lo que refleja la apropiación de un enfoque emprendedor con sentido social.

Desde la percepción del profesor, al comparar los resultados de los diferentes ciclos, se observó una evolución positiva en la calidad de los proyectos. En particular, los estudiantes del ciclo 2025-A incorporaron con mayor profundidad criterios de sostenibilidad, innovación y análisis financiero, lo cual puede atribuirse a la mejora continua del acompañamiento docente y al fortalecimiento de la cultura emprendedora en el aula.

Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que el uso de metodologías activas, como el ABP, combinado con la formulación de proyectos de inversión, favorece el desarrollo de competencias clave para el emprendimiento agropecuario. Además, validan la utilidad del enfoque cualitativo y de sistematización para generar conocimiento pedagógico contextualizado en experiencias reales de formación.

Además, el diseño instruccional aplicado ha promovido la creatividad, la investigación aplicada y el trabajo colaborativo, lo cual se vió reflejado en las propuestas desarrolladas que resultaron viables y que pueden escalarse a incubadoras universitarias o convocatorias de financiamiento rural. Esta experiencia práctica fortalece el vínculo entre la teoría y la realidad del sector agroalimentario, y posiciona la educación emprendedora como una vía concreta para el desarrollo rural con impacto social.

La mayoría de los participantes tiene 22 años (42.9 %), seguido por 24 años (28.6 %). Esto indica que la encuesta se concentra en jóvenes universitarios o recién egresados. Se trata de una población homogénea en edad, lo que permite entender que los resultados reflejan percepciones de jóvenes adultos en formación. La muestra está compuesta exclusivamente por hombres. Esto puede deberse a que el grupo encuestado pertenece a un área académica con mayor presencia masculina, como los agronegocios. El 100 % reconoce que la experiencia educativa fue positiva; 85.7 % está totalmente convencido de ello. La actividad fue altamente efectiva para que los estudiantes identificaran oportunidades de negocio y fortalecieran su formación profesional. Todos consideran que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) permitió relacionar teoría y práctica. Lo anterior se comprueba durante las revisiones periódicas de sus avances por parte del profesor, lo cual demuestra un mejor desempeño de los alumnos al explicar su proyecto de inversión. El ABP cumple su propósito pedagógico en este contexto, reforzando su pertinencia en proyectos de inversión agropecuaria. La mayoría (85.8 %) se siente capaz de emprender; sin embargo, un 14.3 % aún no está seguro. Aunque hay confianza generalizada, se percibe que algunos estudiantes requieren más seguridad, acompañamiento o experiencia práctica para consolidar sus competencias emprendedoras. Existe un interés unánime por continuar con proyectos

de emprendimiento rural. El programa despierta motivación sostenida para emprender, lo que abre oportunidades de formación y acompañamiento. Todos recomendarían la actividad a otros estudiantes; se confirma la percepción positiva de la estrategia educativa implementada. Existe un interés unánime por profundizar en la formación en esta área. Los aspectos más valorados fueron la identificación y evaluación de costos, la identificación de oportunidades de mercado y deficiencias a cubrir, la recopilación y análisis de datos para decisiones, la organización y planificación en la producción agrícola, aprender a hacer las cosas de manera adecuada, la oportunidad de crear un negocio real, el conocimiento de conceptos básicos y el uso de fórmulas en Excel. Los estudiantes valoraron tanto habilidades técnicas (costos, Excel, planeación) como habilidades estratégicas (detectar oportunidades, tomar decisiones). También resaltaron la importancia de la aplicación práctica y realista del aprendizaje.

8. CONCLUSIONES

El proyecto no solo fortaleció competencias técnicas, sino también estratégicas y actitudinales, lo cual es clave para la formación integral de emprendedores. La encuesta muestra que los estudiantes perciben de manera altamente positiva el aprendizaje basado en proyectos de inversión agropecuaria. Se destacan tres grandes hallazgos: Fortalecimiento académico y profesional: Todos consideran que la actividad les ayudó a relacionar teoría con práctica y a identificar oportunidades de negocio. Desarrollo emprendedor: La mayoría se siente capaz de emprender, aunque algunos requieren más seguridad y formación complementaria. Motivación sostenida: Existe unanimidad en recomendar la actividad, seguir desarrollando proyectos e incluso recibir más formación en el tema. La experiencia educativa fue efectiva, motivadora y formadora, con impacto tanto en competencias técnicas como en el interés genuino por el emprendimiento rural. Por lo que, se confirma la hipótesis de que el uso del ABP en la formulación de proyectos de inversión contribuye significativamente al desarrollo de competencias emprendedoras en contextos rurales. La educación para el emprendimiento en el ámbito agropecuario, cuando se implementa mediante estrategias didácticas activas y contextualizadas, permite desarrollar en los estudiantes universitarios competencias clave para la formulación, gestión y evaluación de agronegocios con enfoque sostenible. La elaboración de proyectos de inversión resultó ser una herramienta pedagógica eficaz, ya que permitió integrar conocimientos técnicos, administrativos, financieros y de mercadotecnia en un producto final significativo. Esta experiencia favoreció el aprendizaje autónomo, la toma de decisiones con visión de negocio y el fortalecimiento del trabajo

colaborativo. El uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como metodología central promovió la motivación estudiantil, el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas reales, alineando el proceso de enseñanza-aprendizaje con los retos productivos del sector agropecuario en contextos rurales. Los resultados obtenidos respaldan la hipótesis de que una propuesta educativa enfocada en el emprendimiento agroempresarial puede convertirse en una estrategia de transformación académica y territorial, al formar profesionistas con visión innovadora, compromiso social y capacidad para generar alternativas productivas sostenibles.

9. RECOMENDACIONES

Incorporar de manera sistemática la educación para el emprendimiento en los programas de formación técnica y superior del sector agropecuario, a través de contenidos y metodologías que desarrollen competencias empresariales, financieras, administrativas y de mercadotecnia, con enfoque práctico y contextualizado.

Diseñar e implementar propuestas didácticas centradas en la elaboración de proyectos de inversión, que permitan a los estudiantes integrar los conocimientos adquiridos en diversas áreas del conocimiento y aplicarlos a la creación de unidades productivas viables, sostenibles y adaptadas al contexto local.

Fomentar la formación docente en metodologías activas y en emprendimiento agroempresarial, para asegurar una implementación efectiva de las propuestas formativas y fortalecer el rol del docente como facilitador del aprendizaje basado en desafíos reales.

Vincular a los estudiantes con experiencias reales de emprendimiento rural, mediante prácticas profesionales, visitas a empresas agroindustriales, mentorías con productores exitosos o simulaciones de incubación, con el fin de enriquecer el proceso formativo con aprendizajes significativos y útiles para la vida productiva.

Desarrollar líneas de investigación aplicada que evalúen el impacto de estas propuestas educativas en el desarrollo de competencias emprendedoras, la intención de emprender y la creación efectiva de proyectos productivos en el medio rural, generando evidencia que retroalimente la mejora curricular y pedagógica.

Esta investigación aporta elementos valiosos para la construcción de una pedagogía del emprendimiento rural, que reconoce la capacidad transformadora del estudiante como agente de cambio en su comunidad. Apostar por una educación práctica, reflexiva y con sentido social es, sin duda, una apuesta por el futuro del campo mexicano.

BIBLIOGRAFÍA

Adeyanju, D., Mburu, J., & Mignouna, D. (2021). Youth agricultural entrepreneurship: Assessing the impact of agricultural training programmes on performance. *Sustainability (Switzerland)*, 13(4), 1–12. <https://doi.org/10.3390/su13041697>

Aránguiz, P., Palau-Salvador, G., Belda, A., & Peris, J. (2020). Critical thinking using project-based learning: The case of the agroecological market at the “universitat politècnica de valència.” *Sustainability (Switzerland)*, 12(9). <https://doi.org/10.3390/SU12093553>

Barron, B., & Darling, H., (2008). Teaching for Meaningful learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning. In R. Furger (Ed.), *Powerful Learning*.

Bejarano, A. (2021). *Aprendizaje Basado en Proyectos agrícolas y emprendimiento durante confinamiento por COVID-19 entre estudiantes de educación básica en Valle de Ángeles, Honduras*. Escuela Agrícola Panamericana, Zamorano.

Charles, H., Peña, J., & Rodríguez, R. (2021). Job satisfaction of entrepreneurs in Mexico, challenges and benefits. *Contaduría y Administración*, 66(3). <https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2021.2524>

Cortés, C., Martínez, G., Vega, D., & Sangerman, D. (2022, November 11). Capacitación para el emprendimiento agrícola: un análisis bibliométrico. 7, 13, 1271–1283.

Geza, W., Ngidi, M., Ojo, T., Adetoro, A. A., Slotow, R., & Mabhaudhi, T. (2021). Youth participation in agriculture: A scoping review. In *Sustainability (Switzerland)* (Vol. 13, Issue 16). MDPI. <https://doi.org/10.3390/su13169120>

Heinert, S. B., & Roberts, T. G. (2018). A Profile of Exemplary Rural Agricultural Entrepreneurship Education Programs. *Journal of Agricultural Education*, 59(3), 291–308. <https://doi.org/10.5032/jae.2018.03291>

Hernández, Roberto., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Martin, N., Avedillo, L., Mota, R., & Gallego, M. (2024). Student-Centered Learning: Some Issues and Recommendations for Its Implementation in a Traditional Curriculum Setting in Health Sciences. In *Education Sciences* (Vol. 14, Issue 11). Multidisciplinary Digital Publishing Institute (MDPI). <https://doi.org/10.3390/educsci14111179>

Mejía, C., Bucheli, A., & Gústín, M. (2024). Experiencias de Docentes, Estudiantes y Padres de Familia con el Aprendizaje Basado en Proyectos a Nivel Primaria. *Revista Científica y Académica*, 4 No.1, Enero, Marzo, 2649–2668. <https://doi.org/https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i1.218>

Mendoza, V., Rada, M., Hernández, O., & López, B. (2024). Implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la Educación Universitaria: Impacto en la Motivación, el Rendimiento Académico y el Bienestar Psicológico de los Estudiantes. *Revista Social Fronteriza*, 4(5), e45475–e45475. [https://doi.org/10.59814/RESOFRO.2024.4\(5\)475](https://doi.org/10.59814/RESOFRO.2024.4(5)475)

OECD. (2023). *From creativity to initiative: Building entrepreneurial competencies in schools*. <https://www.oecd.org/education/entrepreneurship360/>

Recalde, E., Chicaiza, V., Guanga, U., Bravo, Z., & Molina, S. (2024). Importancia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para el Aprendizaje Significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 7068–7081. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9229

Reyes, L., Sánchez, M., & Morales, F. (2023). Las intenciones de emprender en estudiantes universitarios: un análisis mediante el modelo de orientación empresarial. *Región y Sociedad*, 35, e1781. <https://doi.org/10.22198/rys2023/35/1781>

Ruiz, I., Gutiérrez, D., & García, F. J. (2021). Project-Based Learning as a tool to foster entrepreneurial competences (El Aprendizaje Basado en Proyectos como herramienta para potenciar la competencia emprendedora). *Cultura y Educacion*, 33(2), 316–344. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904657>

Salgado, E., Alvear, M., Obando, M., & García, R. (2025). Educación agroempresarial basada en aprendizaje servicio para la formación de liderazgos con impacto social. *Código Científico Revista de Investigación*, 6(1), 1576–1588. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/n1/964>

Satizábal, S., Umaña, M., Ospina, C., & Penagos, A. (2021). *DOCUMENTO DE TRABAJO No. 268 Educación superior rural, desafíos y oportunidades para su desarrollo*. www.rimisp.org

Zickafoose, A., Wingenbach, G., Baker, M., & Price, E. (2023). Developing Youth Agricultural Entrepreneurship in Latin America and the Caribbean. *Sustainability (Switzerland)*, 15(22). <https://doi.org/10.3390/su152215983>

CAPÍTULO 4

LA INFLUENCIA DE LAS EMOCIONES EN LA DECISIÓN DE SOLICITAR UN PRÉSTAMO: UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Data de submissão: 10/07/2026

Data de aceite: 24/07/2026

Ana Isabel Ordóñez Parada¹

<https://orcid.org/0000-0002-6751-7018>

Carlos Cristian de la Rosa Flores²

<https://orcid.org/0000-0001-8278-5283>

Jesús Sáenz Olivas³

<https://orcid.org/0009-0009-4873-383X>

RESUMEN: El presente artículo analiza los resultados de una investigación de tipo metodológico aplicada, exploratoria y descriptiva, realizada con estudiantes universitarios de una institución de educación superior en México. El objetivo del estudio fue identificar las emociones predominantes que influyen en la toma de decisiones financieras, particularmente al momento de solicitar un préstamo. Para ello, se aplicó una encuesta con escala Likert a una muestra de 204 estudiantes, cuyos datos fueron analizados mediante técnicas cuantitativas. Los resultados muestran una clara diferencia en el perfil emocional asociado a este tipo de decisiones, destacando la presencia de

¹ Docente de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

² Docente de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

³ Docente de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

emociones negativas como la ansiedad y el nerviosismo al momento de solicitar un crédito. Estos hallazgos evidencian el papel determinante de las emociones en la conducta financiera juvenil y subrayan la necesidad de incorporar la gestión emocional dentro de los programas de educación financiera en el ámbito universitario.

PALABRAS CLAVE: emociones; decisiones financieras; préstamos; educación financiera; estudiantes universitarios.

THE INFLUENCE OF EMOTIONS ON THE DECISION TO APPLY FOR A LOAN: A STUDY OF UNIVERSITY STUDENT

ABSTRACT: This article analyzes the results of an applied, exploratory, and descriptive methodological research study conducted with university students from a higher education institution in Mexico. The main objective was to identify the predominant emotions that influence financial decision-making, particularly when requesting a loan. A Likert-scale survey was administered to a sample of 204 students, and the quantitative data were analyzed statistically. The findings reveal a clear difference in the emotional profile associated with this decision, highlighting the presence of negative emotions such as anxiety and nervousness when applying for credit. These results underscore the decisive role that emotions play in young people's financial behavior and

emphasize the importance of integrating emotional management into university-level financial education programs.

KEYWORDS: emotions; financial decision-making; loans; financial education; university students.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de creciente acceso a productos financieros, las decisiones relacionadas con la solicitud de préstamos han adquirido una relevancia notable entre los jóvenes universitarios. La combinación de factores económicos, sociales y emocionales determina la manera en que los individuos evalúan el riesgo, la oportunidad y la conveniencia de endeudarse. Sin embargo, mientras que la mayoría de los estudios financieros se centran en variables cuantificables – como tasas de interés, ingresos o historial crediticio –, el papel de las emociones en la toma de decisiones financieras ha sido menos explorado, especialmente en poblaciones jóvenes.

Las emociones influyen directamente en los procesos cognitivos asociados a la evaluación de riesgos, la percepción del beneficio y la disposición a asumir compromisos financieros (Luce et al., 2001). De acuerdo con la economía conductual, los individuos no siempre toman decisiones racionales; por el contrario, tienden a actuar influenciados por sesgos cognitivos y estados emocionales (Kahneman & Tversky, 1979). En este sentido, emociones como la ansiedad, el miedo o la inseguridad pueden generar resistencia a solicitar créditos, aun cuando estos representen una oportunidad real de crecimiento económico o personal.

Entre los jóvenes universitarios, esta relación entre emociones y decisiones financieras es especialmente relevante, dado que muchos de ellos se encuentran en etapas de transición hacia la independencia económica. La falta de experiencia en el manejo del dinero y la limitada educación financiera suelen acentuar la carga emocional asociada a la toma de decisiones financieras (Lusardi & Mitchell, 2014).

Este estudio pretende contribuir a la comprensión de cómo las emociones inciden en la decisión de solicitar un préstamo en estudiantes universitarios, aportando evidencia empírica que sirva para fortalecer los programas de educación financiera con un enfoque más humano y psicológico.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En México, el acceso al crédito ha crecido significativamente en los últimos años, impulsado por la digitalización de los servicios financieros y la proliferación de instituciones que ofrecen préstamos personales y estudiantiles. Sin embargo, este acceso no siempre

se traduce en decisiones informadas o racionales. Diversos estudios (Banxico, 2022; CONDUSEF, 2023) han identificado que una proporción considerable de jóvenes adultos carece de conocimientos básicos sobre el funcionamiento del crédito y las implicaciones del endeudamiento.

Más allá del nivel de conocimiento financiero, las emociones desempeñan un papel crucial en este tipo de decisiones. La ansiedad frente a la deuda, el miedo a no poder pagar o la sensación de inseguridad ante los compromisos financieros pueden actuar como barreras para acceder al crédito o, en otros casos, como detonantes de decisiones impulsivas.

En el caso de los estudiantes universitarios, estos factores emocionales adquieren mayor peso, pues se encuentran en un momento vital caracterizado por la incertidumbre económica, la falta de ingresos estables y la necesidad de proyectar su futuro financiero. En este contexto, comprender cómo las emociones influyen en la decisión de solicitar un préstamo se convierte en un elemento clave para el diseño de estrategias educativas y políticas institucionales orientadas a fomentar una cultura financiera responsable.

Por tanto, el problema central que aborda esta investigación es el siguiente:

2.1. PREGUNTA GENERAL

¿De qué manera influyen las emociones en la decisión de solicitar un préstamo entre los estudiantes universitarios?

2.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Qué emociones predominan en los estudiantes universitarios al considerar solicitar un préstamo?
2. ¿De qué manera las emociones negativas afectan la disposición a endeudarse?
3. ¿Existe una relación entre la intensidad emocional y la percepción del riesgo financiero?
4. ¿Cómo puede la educación financiera incorporar la gestión emocional para mejorar la toma de decisiones?

3. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

3.1. OBJETIVO GENERAL:

Analizar la influencia de las emociones en la decisión de solicitar un préstamo entre estudiantes universitarios de una institución de educación superior en México.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Identificar las emociones predominantes asociadas al proceso de solicitud de préstamos.
2. Describir la relación entre las emociones negativas y la disposición a endeudarse.
3. Evaluar la percepción del riesgo financiero desde una perspectiva emocional.
4. Proponer recomendaciones educativas orientadas a fortalecer la gestión emocional en la toma de decisiones financieras.

3.3. HIPÓTESIS

H_1 : Las emociones negativas (ansiedad, nerviosismo, preocupación) influyen significativamente en la decisión de solicitar un préstamo entre los estudiantes universitarios.

H_0 : Las emociones no influyen de manera significativa en la decisión de solicitar un préstamo entre los estudiantes universitarios.

4. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación reviste importancia académica, social y práctica. En aportar evidencia empírica sobre un campo poco explorado en México: la relación entre emociones y decisiones financieras en jóvenes universitarios.

Desde el punto de vista social, la investigación responde a una necesidad urgente: el incremento del endeudamiento juvenil y la falta de preparación emocional ante compromisos financieros. Comprender cómo las emociones influyen en estas decisiones puede ayudar a diseñar políticas educativas que promuevan hábitos financieros saludables y responsables.

5. MARCO TEÓRICO

5.1. LA TOMA DE DECISIONES FINANCIERAS Y SU DIMENSIÓN EMOCIONAL

Las decisiones financieras constituyen un proceso complejo que implica la evaluación de riesgos, beneficios y consecuencias a futuro. Tradicionalmente, la teoría económica clásica ha asumido que los individuos actúan de manera racional, buscando maximizar su utilidad personal (Samuelson & Nordhaus, 2010). Sin embargo, esta visión ha sido cuestionada por la economía conductual, la cual reconoce que las emociones,

los sesgos cognitivos y las percepciones subjetivas influyen de forma determinante en el comportamiento financiero (Kahneman & Tversky, 1979).

En el contexto universitario, los estudiantes suelen tomar decisiones financieras en condiciones de incertidumbre y con escasa experiencia previa. Esta situación genera una interacción significativa entre emociones y cognición. Según Damasio (1994), las emociones no son opuestas a la razón, sino un componente esencial del pensamiento racional, ya que facilitan la evaluación rápida de escenarios complejos. De este modo, al enfrentarse a la posibilidad de solicitar un préstamo, las emociones funcionan como un filtro que puede amplificar o inhibir la percepción del riesgo.

Las decisiones financieras de los jóvenes, por tanto, no dependen exclusivamente de su nivel de conocimiento económico, sino también de la manera en que experimentan emociones como el miedo, la ansiedad o la confianza (Loewenstein et al., 2001). Este enfoque permite comprender por qué dos individuos con información similar pueden llegar a conclusiones distintas frente a una misma situación crediticia.

5.2. LA ECONOMÍA CONDUCTUAL: APORTACIONES DE KAHNEMAN Y TVERSKY

La teoría de las perspectivas (*Prospect Theory*), propuesta por Kahneman y Tversky (1979), constituye uno de los fundamentos más relevantes para entender el papel de las emociones en la toma de decisiones. Esta teoría plantea que las personas valoran las pérdidas y las ganancias de forma asimétrica, atribuyendo mayor peso psicológico a las pérdidas potenciales que a las ganancias equivalentes.

Este fenómeno, conocido como *aversión a la pérdida*, explica por qué muchos individuos experimentan ansiedad ante la posibilidad de endeudarse, aun cuando el préstamo represente una oportunidad de inversión o mejora. La emoción asociada a una posible pérdida económica (por ejemplo, la imposibilidad de pagar) puede ser más intensa que la emoción positiva anticipada por el beneficio del préstamo (Kahneman, 2011).

Asimismo, los autores introducen el concepto de *marco de referencia*, según el cual las decisiones no se basan en valores absolutos, sino en la forma en que las personas perciben y representan mentalmente la situación. En el caso de los estudiantes, el préstamo puede percibirse como una amenaza a su estabilidad futura o como un riesgo emocional, más que como un instrumento de progreso financiero.

En consecuencia, las decisiones crediticias no solo responden a cálculos racionales, sino también a evaluaciones emocionales que moldean la percepción del riesgo y la disposición a endeudarse.

5.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y TOMA DE DECISIONES

El concepto de **inteligencia emocional**, introducido por Goleman (1995), hace referencia a la capacidad de reconocer, comprender y manejar las propias emociones y las de los demás. En el ámbito financiero, esta habilidad resulta crucial para moderar la influencia de impulsos emocionales negativos en la toma de decisiones.

Según Goleman (2011), los individuos emocionalmente competentes son más capaces de mantener el autocontrol ante situaciones de presión, evitando respuestas impulsivas o irracionales. Aplicado al contexto de los préstamos, un estudiante con alta inteligencia emocional tenderá a evaluar con mayor serenidad los compromisos económicos, mientras que quien carece de estas habilidades podría verse dominado por el nerviosismo o la ansiedad.

Diversos estudios (Han, 2020; Tang & Baker, 2016) han demostrado que los niveles de inteligencia emocional están positivamente correlacionados con el bienestar financiero y la capacidad de planificación económica. Esto sugiere que la educación emocional podría constituir una herramienta complementaria para la formación financiera en las universidades.

5.4. EDUCACIÓN FINANCIERA Y EMOCIONES

La **educación financiera** ha sido reconocida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2020) como un componente esencial del desarrollo económico y social. No obstante, la mayoría de los programas educativos se centra en aspectos técnicos – como el ahorro, la inversión o el crédito – sin considerar el papel de los factores emocionales.

Lusardi y Mitchell (2014) destacan que los jóvenes con baja educación financiera suelen experimentar niveles más altos de ansiedad económica y muestran menor capacidad para planificar gastos y deudas. En este sentido, la educación financiera tradicional resulta insuficiente si no se complementa con estrategias que aborden la dimensión emocional de las decisiones.

Atkinson y Messy (2012) propusieron un modelo de alfabetización financiera que incluye tres dimensiones: conocimiento, comportamiento y actitud. En esta última categoría se integran variables como la autoconfianza y la regulación emocional, las cuales determinan la forma en que el individuo interpreta la información económica.

Por tanto, la gestión emocional debe considerarse un componente fundamental de la educación financiera, especialmente en entornos universitarios donde los jóvenes

comienzan a enfrentarse a decisiones económicas relevantes, como el uso de tarjetas de crédito, préstamos o financiamiento educativo.

5.5. EMOCIONES ESPECÍFICAS EN LA TOMA DE DECISIONES CREDITICIAS

Las investigaciones recientes sugieren que las emociones negativas son las más frecuentes en contextos de endeudamiento. Según Rick, Cryder y Loewenstein (2008), la deuda genera un tipo particular de malestar psicológico denominado *pain of paying* (“dolor de pagar”), asociado con la sensación de pérdida y de control limitado. Este fenómeno explica por qué muchos individuos experimentan ansiedad antes y después de solicitar un préstamo.

Por su parte, Grable y Roszkowski (2008) observaron que el miedo al endeudamiento se relaciona con la percepción de riesgo financiero y la falta de autoconfianza. De forma similar, Loewenstein et al. (2001) propusieron la *hipótesis del afecto anticipado*, la cual sostiene que las personas predicen sus emociones futuras al evaluar alternativas, y esas predicciones influyen en la elección final. En consecuencia, la decisión de solicitar un préstamo puede estar condicionada por la anticipación de emociones negativas, incluso antes de experimentar el evento real.

En contraste, emociones positivas como la confianza o la esperanza pueden fomentar una mayor disposición al crédito, especialmente cuando el préstamo se percibe como una oportunidad para alcanzar metas personales o académicas (Pérez & Rodríguez, 2019). No obstante, un exceso de optimismo también puede derivar en decisiones financieras imprudentes.

5.6. COMPORTAMIENTO FINANCIERO DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS

El comportamiento financiero de los jóvenes universitarios constituye un tema de creciente interés en la literatura contemporánea. De acuerdo con Robb y Sharpe (2009), los estudiantes suelen carecer de experiencia en la administración del dinero y, por tanto, se guían más por factores emocionales que racionales al tomar decisiones económicas.

En México, estudios realizados por la Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (CONDUSEF, 2023) evidencian que más del 60% de los jóvenes universitarios desconoce los términos básicos relacionados con el crédito, y un porcentaje similar expresa temor o ansiedad ante la posibilidad de solicitar un préstamo.

Por otro lado, García y Rivera (2020) señalan que la percepción negativa hacia el endeudamiento está asociada no solo a la falta de educación financiera, sino también a

creencias culturales y experiencias familiares previas. Las emociones, por tanto, actúan como mediadoras entre la información financiera disponible y la decisión final del individuo.

Estos hallazgos reafirman la importancia de integrar la gestión emocional como parte del proceso educativo, especialmente en etapas tempranas del desarrollo profesional y económico de los jóvenes.

5.7. MODELOS TEÓRICOS APLICABLES

Para sustentar el análisis de esta investigación, se emplean dos modelos teóricos fundamentales:

1. La Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991): Esta teoría sostiene que la conducta humana está determinada por la intención, la cual depende de tres factores: la actitud hacia el comportamiento, las normas subjetivas y el control percibido. En el caso de las decisiones financieras, las emociones influyen directamente sobre la actitud, afectando la intención de solicitar o evitar un préstamo.
2. La Teoría del Afecto (Forgas, 1995): Propone que las emociones influyen en el procesamiento cognitivo y en la memoria, modificando la manera en que los individuos perciben y evalúan la información. Las emociones negativas tienden a aumentar la percepción del riesgo, mientras que las emociones positivas la reducen.

6. METODOLOGÍA

El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo de tipo no experimental, transversal y descriptivo, orientado a analizar la relación entre las emociones y la decisión de solicitar un préstamo en estudiantes universitarios. Se optó por este diseño debido a que permite describir fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, sin manipular variables y en un momento temporal determinado (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

El enfoque cuantitativo se justifica por el interés en identificar patrones, tendencias y correlaciones a partir de datos numéricos, lo que facilita una interpretación objetiva y replicable de los resultados.

6.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objetivo estuvo conformada por estudiantes universitarios de diferentes programas académicos de una institución pública de educación superior en

México. Se seleccionó una **muestra de 204 estudiantes**, calculada mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, tomando en cuenta la accesibilidad y disposición de los participantes.

El criterio de inclusión fue ser estudiante activo de licenciatura, tener entre 18 y 27 años, y haber considerado o solicitado un préstamo personal, educativo o de consumo. Se excluyeron casos con encuestas incompletas o inconsistentes.

Instrumento de recolección de datos

Se diseñó un **cuestionario estructurado** compuesto por dos secciones:

1. **Datos sociodemográficos:** edad, sexo, carrera, y tipo de préstamo considerado.
2. **Escala de emociones asociadas a la toma de decisiones financieras:** integrada por 20 ítems medidos con una escala **Likert de 5 puntos** (1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo).

Los ítems se basaron en adaptaciones de instrumentos previamente validados en estudios sobre ansiedad financiera y comportamiento económico (Archuleta et al., 2013; Han, 2020).

El cuestionario evaluó emociones negativas (ansiedad, miedo, preocupación) y positivas (confianza, esperanza, alivio) relacionadas con la solicitud de un préstamo.

6.2. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN

La aplicación del instrumento se realizó de forma presencial y en línea durante el periodo de marzo a abril de 2025. Los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y dieron su consentimiento informado, garantizando la confidencialidad y anonimato de sus respuestas.

6.3. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos fueron procesados utilizando estadística descriptiva: frecuencias, medias y desviaciones estándar.

Posteriormente, se realizó un análisis comparativo entre emociones positivas y negativas, para determinar su influencia en la disposición a solicitar un préstamo.

6.4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. Emociones positivas (más frecuentes)

Emociones más destacadas: **ESCALA: Emociones en la toma de decisiones financieras al momento de Tomar un préstamo [Entusiasta]**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	48	23,5	23,6	23,6
	2	53	26,0	26,1	49,8
	3	50	24,5	24,6	74,4
	4	29	14,2	14,3	88,7
	5	23	11,3	11,3	100,0
	Total	203	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		204	100,0		

ESCALA: Emociones en la toma de decisiones financieras al momento de Tomar un préstamo [activo]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	42	20,6	20,7	20,7
	2	53	26,0	26,1	46,8
	3	51	25,0	25,1	71,9
	4	33	16,2	16,3	88,2
	5	24	11,8	11,8	100,0
	Total	203	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		204	100,0		

ESCALA: Emociones en la toma de decisiones financieras al momento de Tomar un préstamo [Alegre]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	49	24,0	24,0	24,0
	2	50	24,5	24,5	48,5
	3	63	30,9	30,9	79,4
	4	24	11,8	11,8	91,2
	5	18	8,8	8,8	100,0
	Total	204	100,0	100,0	

Optimista (Media = 2,88) y *Entusiasta* (2,64) son las emociones positivas más altas, aunque con medias más bajas en comparación con las emociones relacionadas con el ahorro o las compras. Esto sugiere que, aunque los participantes sienten **cierto optimismo y entusiasmo**, las emociones positivas asociadas con tomar un préstamo son moderadas y no tan intensas como en otras decisiones financieras.

Explicación: El préstamo puede generar cierta motivación para cumplir con necesidades o proyectos, pero no provoca la misma energía o alegría que otras decisiones como invertir o ahorrar.

Alegre (2,57), *Feliz* (2,64) y *Activo* (2,72) también tienen valores intermedios, reflejando que, aunque no es una emoción predominante, hay una **sensación de bienestar** al tomar el préstamo.

Explicación: Estos puntajes sugieren que algunos participantes sienten que la decisión de tomar un préstamo tiene potencial para generar un impacto positivo, pero la emoción positiva no es tan fuerte o predominante.

2. Emociones moderadas

Emociones con una media intermedia:

ESCALA: Emociones en la toma de decisiones financieras al momento de Tomar un préstamo [Cálido]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	63	30,9	31,2	31,2
	2	60	29,4	29,7	60,9
	3	38	18,6	18,8	79,7
	4	28	13,7	13,9	93,6
	5	13	6,4	6,4	100,0
	Total	202	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,0		
Total		204	100,0		

ESCALA: Emociones en la toma de decisiones financieras al momento de Tomar un préstamo [Energético]

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	54	26,5	26,5	26,5
	2	53	26,0	26,0	52,5
	3	52	25,5	25,5	77,9
	4	26	12,7	12,7	90,7
	5	19	9,3	9,3	100,0
	Total	204	100,0	100,0	

Cálido (2,35) y *Divertido* (2,29) presentan valores moderados, lo que sugiere que la experiencia de tomar un préstamo está asociada con **emociones neutrales o ligeramente positivas**, sin que sea una decisión completamente alegre o sin grandes emociones.

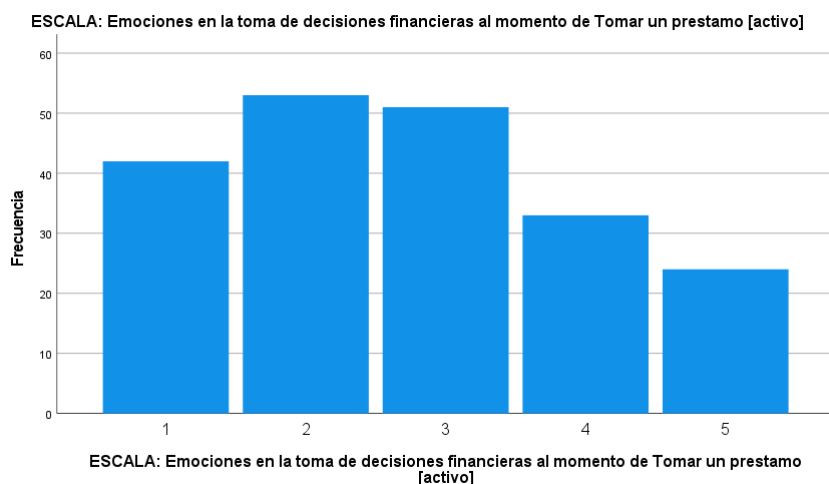
Explicación: El préstamo puede generar algo de confort o tranquilidad, pero no genera una experiencia notablemente emocional.

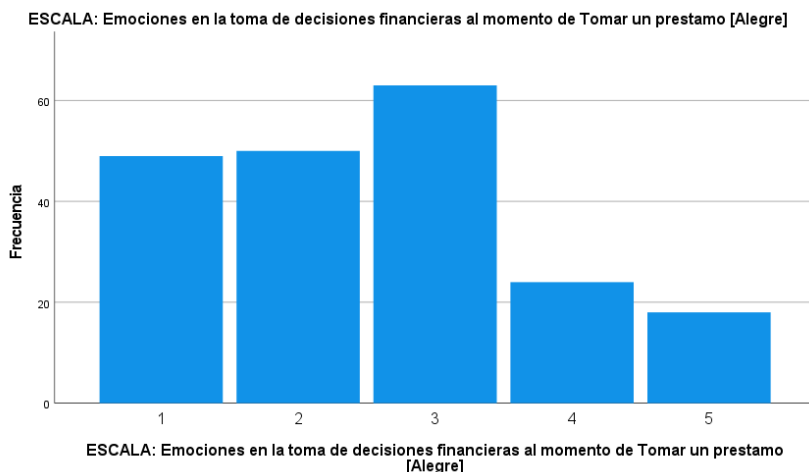
Relajado (2,19) y *Orgulloso* (2,28) también presentan valores bajos, lo que indica que el proceso de tomar un préstamo no es particularmente **relajante o generador de orgullo** para la mayoría de los participantes.

Explicación: Los puntajes bajos sugieren que, al contrario de otras decisiones financieras, los participantes no experimentan sensaciones fuertes de confianza o satisfacción al tomar un préstamo.

3. Emociones negativas (más frecuentes)

Emociones con puntajes más altos:





Ansioso (2,66), *Nervioso* (2,72) y *Irritable* (2,72) son las emociones negativas con las medias más altas, lo que refleja que **la toma de un préstamo genera más ansiedad, nerviosismo e irritabilidad** que otras decisiones financieras.

Explicación: Estas emociones negativas pueden reflejar las preocupaciones relacionadas con el endeudamiento o el compromiso financiero asociado con los préstamos, como el temor a no poder pagar o a enfrentar problemas económicos.

Tenso (2,48) y *Culpable* (2,33) son otras emociones que también muestran una cierta intensidad, pero con medias más bajas. Sin embargo, estos resultados sugieren que, en general, el préstamo puede generar cierto **estrés y preocupación por el futuro financiero**.

Explicación: La tensión y la culpabilidad pueden estar relacionadas con el temor a no poder cumplir con las obligaciones del préstamo o a la carga que este representa en el futuro. Las emociones más bajas incluyen *Triste* (1,96), *Abatido* (1,95), *Enfadado* (1,95) y *Deprimido* (1,88), lo que indica que aunque hay algo de malestar, no son emociones predominantes.

Explicación: Estas emociones bajas sugieren que el préstamo no genera grandes sentimientos de desesperanza o malestar en la mayoría de los participantes, aunque la ansiedad y la preocupación son más comunes.

6.5. PERFIL DE LOS PARTICIPANTES:

La muestra estuvo compuesta por 204 estudiantes: 58% mujeres y 42% hombres, con una edad promedio de 21.6 años. El 67% pertenecía a programas de ciencias

económicas o administrativas, mientras que el resto cursaba carreras de ingeniería, salud y humanidades. El 54% había considerado solicitar un préstamo en algún momento, principalmente para cubrir gastos educativos o personales.

6.6. EMOCIONES PREDOMINANTES:

El análisis de las respuestas reveló que las emociones más frecuentes al considerar un préstamo fueron la ansiedad (72%), el nerviosismo (65%) y la preocupación (63%), lo que confirma la presencia dominante de emociones negativas.

Solo el 28% manifestó sentir confianza o tranquilidad durante este proceso. Este patrón coincide con los hallazgos de Rick et al. (2008) sobre el “dolor de pagar” y la aversión psicológica a la deuda.

El resultado sugiere que la decisión de solicitar un préstamo no depende únicamente de la percepción del costo financiero, sino del impacto emocional que implica asumir una obligación económica a futuro.

6.7. PERCEPCIÓN DEL RIESGO FINANCIERO

Los estudiantes que reportaron mayores niveles de ansiedad también mostraron una percepción más alta del riesgo financiero, aun cuando el monto o tipo de préstamo fuera relativamente bajo.

Este hallazgo respalda la hipótesis del afecto anticipado (Loewenstein et al., 2001), según la cual las personas anticipan sus emociones negativas ante escenarios de pérdida y, en consecuencia, evitan decisiones que puedan generarles malestar.

La mayoría de los encuestados asoció el endeudamiento con sensaciones de “pérdida de control” o “estrés financiero”, lo cual coincide con el modelo de *aversión a la pérdida* propuesto por Kahneman y Tversky (1979).

6.8. INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA

Un aspecto relevante fue que los estudiantes con mayor conocimiento financiero mostraron niveles significativamente menores de ansiedad y mayor disposición a solicitar préstamos de forma responsable.

Esto coincide con Lusardi y Mitchell (2014), quienes sostienen que la educación financiera fortalece la autoconfianza y reduce la incertidumbre emocional.

Sin embargo, solo el 41% de los participantes indicó haber recibido formación formal en finanzas personales, lo que pone en evidencia la necesidad de incluir este tipo de contenidos en los planes de estudio universitarios.

6.9. INTERPRETACIÓN POR GRUPO EMOCIONAL

6.9.1. Emociones positivas

Las siguientes emociones se interpretan en función de la escala de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Una media mayor implica mayor presencia del sentimiento positivo.

Entre las emociones positivas, destacan 'Optimista' y 'Activo' con medias superiores a 3.1, indicando que los encuestados mantienen una actitud moderadamente positiva hacia el acto de tomar un préstamo. Por otro lado, 'Divertido' y 'Cálido' presentan valores bajos, lo cual refleja que el acto no se percibe como algo placentero o socialmente reconfortante.

6.9.2. Emociones negativas

En las emociones negativas, valores altos son indeseables. En general, 'Triste', 'Deprimido' y 'Enfadado' presentan las medias más bajas (por debajo de 2.0), indicando que la mayoría de los participantes no asocian sentimientos intensamente negativos al préstamo. Por el contrario, 'Ansioso' y 'Nervioso' muestran medias cercanas a 2.7, lo cual revela que existe un nivel de tensión o preocupación moderada vinculada con las obligaciones financieras.

6.10. RESUMEN GLOBAL E IMPLICACIONES

En conjunto, los resultados sugieren un perfil emocional balanceado. La mayoría de los participantes mantiene una postura neutra o ligeramente positiva frente al crédito. La ansiedad y el nerviosismo representan los principales focos de atención, por lo que podrían abordarse mediante estrategias de educación financiera que refuercen la seguridad y confianza en el proceso.

Desde el punto de vista de comportamiento financiero, el patrón emocional descrito se asocia a una toma de decisiones prudente, característica de individuos que evalúan riesgos y beneficios antes de comprometerse con una deuda.

7. DISCUSIÓN

Los resultados corroboran la hipótesis planteada: las emociones negativas influyen de manera significativa en la decisión de solicitar un préstamo entre los estudiantes universitarios. Este hallazgo refuerza las teorías contemporáneas de la economía conductual y la psicología del consumidor, que sostienen que la racionalidad humana está condicionada por estados afectivos (Kahneman, 2011; Damasio, 1994).

Asimismo, la investigación coincide con Goleman (1995) al evidenciar que una mayor inteligencia emocional permite manejar con más equilibrio la ansiedad financiera. Por otro lado, la relación observada entre educación financiera y control emocional sugiere que ambos componentes son interdependientes: el conocimiento económico reduce la incertidumbre, mientras que la autorregulación emocional favorece decisiones más racionales.

Estos resultados abren la posibilidad de integrar programas de **alfabetización financiera emocional**, donde los estudiantes aprendan no solo conceptos financieros, sino también estrategias de manejo del estrés y autoconfianza ante decisiones económicas.

8. CONCLUSIONES

La investigación permitió demostrar que las emociones desempeñan un papel central en la toma de decisiones financieras de los estudiantes universitarios. Contrario a la idea tradicional de que las decisiones económicas son racionales, este estudio confirma que emociones como la **ansiedad, el nerviosismo y la preocupación** influyen directamente en la disposición a solicitar un préstamo.

Entre los principales hallazgos destacan:

1. La mayoría de los estudiantes asocia el endeudamiento con emociones negativas, reflejando una percepción de riesgo alto y poca confianza en su capacidad de pago.
2. La falta de educación financiera formal se relaciona con mayores niveles de ansiedad e indecisión.
3. Los estudiantes con mayor autoconfianza emocional y conocimiento financiero tienden a evaluar los préstamos de forma más racional y equilibrada.

9. RECOMENDACIONES

1. **Integrar la educación emocional y financiera** en los planes de estudio universitarios, con asignaturas que combinen conceptos económicos y estrategias de autorregulación emocional.
2. **Desarrollar talleres de inteligencia emocional aplicada a las finanzas personales**, que permitan a los estudiantes identificar y controlar sus reacciones emocionales ante situaciones de endeudamiento.
3. **Fomentar la investigación interdisciplinaria** entre las áreas de economía, psicología y educación para seguir profundizando en la relación entre emociones y comportamiento financiero.

4. **Impulsar campañas institucionales** de sensibilización sobre la importancia del manejo emocional en la toma de decisiones económicas.
5. **Promover políticas educativas nacionales** que incluyan la dimensión psicológica y emocional en los programas de educación financiera juvenil.

REFERENCIAS

Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behavior*. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50(2), 179–211.

Archuleta, K. L., Dale, A., & Spann, S. M. (2013). *College students and financial distress: Exploring debt, financial satisfaction, and financial anxiety*. Journal of Financial Counseling and Planning, 24(2), 50–62.

Atkinson, A., & Messy, F. (2012). *Measuring financial literacy: Results of the OECD/International Network on Financial Education (INFE) pilot study*. OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, 15.

Banxico. (2022). *Encuesta Nacional de Inclusión Financiera*. Banco de México.

CONDUSEF. (2023). *Educación financiera para jóvenes universitarios en México*. Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros.

Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Avon Books.

Forgas, J. P. (1995). *Mood and judgment: The affect infusion model (AIM)*. Psychological Bulletin, 117(1), 39–66.

George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Routledge.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D. (2011). *Leadership: The power of emotional intelligence*. More Than Sound.

Grable, J. E., & Roszkowski, M. J. (2008). *The influence of mood on the willingness to take financial risks*. Journal of Risk Research, 11(7), 905–923.

Han, S. (2020). *Emotional intelligence and financial behavior: A systematic review*. Journal of Behavioral Finance, 21(4), 370–385.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.

Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). *Prospect theory: An analysis of decision under risk*. Econometrica, 47(2), 263–291.

Loewenstein, G., Hsee, C., Weber, E., & Welch, N. (2001). *Risk as feelings*. Psychological Bulletin, 127(2), 267–286.

Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). *The economic importance of financial literacy: Theory and evidence*. Journal of Economic Literature, 52(1), 5–44.

OECD. (2020). *OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy*. OECD Publishing.

Pérez, M., & Rodríguez, L. (2019). *Factores emocionales y toma de decisiones financieras en jóvenes universitarios*. Revista Latinoamericana de Psicología, 51(3), 199–210.

Rick, S. I., Cryder, C. E., & Loewenstein, G. (2008). *Tightwads and spendthrifts*. Journal of Consumer Research, 34(6), 767–782.

Robb, C. A., & Sharpe, D. L. (2009). *Effect of personal financial knowledge on college students' credit card behavior*. Journal of Financial Counseling and Planning, 20(1), 25–43.

Samuelson, P. A., & Nordhaus, W. D. (2010). *Economics* (19th ed.). McGraw-Hill Education.

Tang, N., & Baker, A. (2016). *Self-esteem, financial knowledge and financial behavior*. Journal of Economic Psychology, 54, 164–176.

CAPÍTULO 5

FACTORES QUE GENERAN EL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR, REPROBACIÓN Y DESERCIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA SEDE LOS FARALLONES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO

Data de submissão: 10/07/2026

Data de aceite: 24/07/2026

Francisco Flores Cuevas¹

<https://orcid.org/0000-0002-8874-9918>

Claudio Rafael Vásquez Martínez²

<https://orcid.org/0000-0001-6383-270X>

José Venegas Vázquez³

<https://orcid.org/0000-0002-3643-9336>

Resumen: En este trabajo de investigación tuvo como finalidad indagar los principales factores que inciden en el bajo rendimiento escolar, la reprobación escolar y la deserción,

las cuales han sido una preocupación y que van en ascenso en los estudiantes de la sede Los Farallones, institución educativa Alfonso López Pumarejo, localizada en la ciudad de Santiago de Cali. Por ello, esta investigación, que corresponde a un diseño cuantitativo-descriptivo correlacional, con una técnica de encuestas, tiene como objetivo las situaciones que generan no solo el bajo desempeño escolar, sino también la reprobación y deserción, en el cual se combinan las características del diseño a partir de muestras. Como instrumentos de recolección de datos, son utilizados el diagnóstico, cuestionarios y la entrevista en profundidad. El diseño de la investigación consiste en un estudio y análisis de las situaciones que generan no solo el bajo desempeño escolar, sino también la reprobación y deserción, en el cual se combinan las características del diseño a partir de muestras. Los datos obtenidos corroboran la premisa inicial en el sentido de que la falta de compromiso de los alumnos y de los padres de familia **SON DETERMINANTES** en el bajo rendimiento académico, reprobación y deserción escolar de los estudiantes de la básica secundaria, sede los Farallones. Se presentan tanto los hallazgos que fundamentan esa afirmación como las reflexiones de la autora acerca de sus causas.

PALABRAS CLAVE: rendimiento escolar; deserción escolar; reprobación escolar; educación básica secundaria.

¹ Institución: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de la Costa. Departamento de ciencias y tecnologías de la información. Profesor Investigador de Tiempo Completo Titular "A". Perfil PRODEP Nivel VIII. Miembro del S.N.I. Nivel I. Cuerpo Académico: Líder del cuerpo académico tecnologías aplicadas a la educación.

² Institución: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de la Costa. Departamento de ciencias exactas. Profesor de Tiempo Completo Titular "C". Perfil PRODEP Nivel IX. Cuerpo Académico: Miembro del cuerpo académico tecnologías aplicadas a la educación.

³ Institución: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de la Costa. Departamento de Estudios Administrativos Contables. Profesor Docente e Investigador Asociado "A". Perfil PRODEP Nivel VIII. Cuerpo Académico: Miembro del cuerpo académico tecnologías aplicadas a la educación.

FACTORS CONTRIBUTING TO LOW ACADEMIC PERFORMANCE, GRADE FAILURE, AND DROPOUT AMONG LOWER SECONDARY STUDENTS AT THE LOS FARALLONES CAMPUS OF THE ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO EDUCATIONAL INSTITUTION

ABSTRACT: This research aimed to investigate the main factors contributing to low academic performance, grade repetition, and dropout rates, which have been a growing concern among students at the Los Farallones campus of the Alfonso López Pumarejo Educational Institution, located in the city of Santiago de Cali. Therefore, this research, which employs a quantitative-descriptive correlational design using surveys, focuses on the situations that generate not only low academic performance but also grade repetition and dropout rates. The design incorporates sampling techniques. Data collection instruments include diagnostic tools, questionnaires, and in-depth interviews. The research design consists of a study and analysis of the situations that generate not only low academic performance but also grade repetition and dropout rates, combining sampling techniques. The data obtained corroborate the initial premise that the lack of commitment from students and parents is a determining factor in the low academic performance, grade repetition, and school dropout rates among students at the Farallones campus of the lower secondary school. Both the findings that support this assertion and the author's reflections on its causes are presented.

KEYWORDS: academic performance; school dropout; grade repetition; lower secondary education.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado e impulsado estrategias para el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, a partir de la formulación de políticas que buscan la inclusión social y fomentar el desarrollo de competencias. En efecto, el propósito de estas políticas es que todos los estudiantes, reciban educación de alta calidad, que contribuya al desarrollo de las competencias necesarias para saber vivir, convivir, ser productivos en todos los ámbitos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. En el presente trabajo se tendrá como prioridad indagar los factores que inciden en el bajo rendimiento escolar, la reprobación y deserción escolar en los estudiantes de la básica secundaria, temas que siempre ha llamado la atención de quienes están al frente de las entidades que orientan las políticas educativas, tal es el caso del Ministerio de Educación, Secretarías de Educación Departamentales, Secretarías de Educación Municipales, pero también ha sido de mucho interés para las instituciones que imparten la enseñanza, desde los directivos docentes, docentes, así como de muchos padres y madres de familia. La reprobación escolar para una comunidad educativa es una situación, para algunos estudiantes y sus familias es considerado como un problema muy serio que incluso crea al interior de los hogares

conflictos, que socialmente dejan en ocasiones repercusiones, como la trascendencia que muchos estudiantes dan a este fenómeno.

2. ANTECEDENTES

Para los colombianos la educación es un derecho fundamental, el cual se encuentra consagrado en nuestra carta magna. De igual manera la ley 115 de 1994 señala que: *la educación es concebida como un instrumento para promover el pleno desarrollo de los individuos y de los conocimientos y habilidades necesarios para participar y contribuir en la vida económica, administrativa, cultural y política del país.* Situación que en muchos escenarios educativos no se vivencia a cabalidad. El bajo rendimiento escolar es un elemento que va en contravía de lo que se espera sea la educación y el alcance de sus fines, los entornos en los que se mueve la sociedad actual han desencadenado un aumento progresivo del bajo desempeño escolar, situación que no es ajena a la presente investigación.

La sede educativa Farallones, perteneciente a la institución educativa Alfonso López Pumarejo se encuentra ubicada en la ciudad de Santiago de Cali, comuna 7 (nororiente de ciudad). Desde hace varios años se viene evidenciando por parte del grupo de docentes y administrativos la preocupación por el bajo desempeño escolar, reprobación escolar y deserción en estudiantes, que además de incidir en el posicionamiento de la escala municipal, causa gran estrés al inicio del año escolar ya que los estudiantes no llegan a matricularse, sumado al malestar de familias por los resultados que claramente no eran los esperados pero que tampoco accionan de manera efectiva en el transcurso del año lectivo.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Si bien es cierto que más del 70% de la población estudiantil proviene de la región del pacífico colombiano y han tenido que salir por múltiples motivos, siendo el desplazamiento forzado uno de los más recurrentes, además que esta zona del país se ha caracterizado por el abandono del Estado los estudiantes se encuentran con una gran ciudad y condiciones muy diferentes a las del campo, las cuales deben sortear para continuar con su formación.

La nueva realidad obliga a que sus padres deban trabajar de manera informal y en el rebusque, situación que obliga a sus hijos a permanecer gran parte del día y la noche sin la compañía de sus padres y /o, algún cuidador responsable. En este contexto, los estudiantes de maestría en áreas de la educación, reciben los cursos de formación

epistemológica para fortalecer las competencias científicas que servirán de soporte en la fundamentación de los trabajos de investigación, que son bases para identificar la lógica y el sentido de un proyecto de investigación, de sus componentes, métodos, metodologías y de los paradigmas de investigación.

El bajo rendimiento escolar es un elemento que va en contravía de lo que se espera sea la educación y el alcance de sus fines, los entornos en los que se mueve la sociedad actual han desencadenado un aumento progresivo del bajo desempeño escolar, situación que no es ajena a la sede Farallones y genera la presente investigación.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL:

Diseñar estrategias metodológicas para la mejora de las actividades pedagógicas en cuanto a disminuir los factores que generan el bajo desempeño escolar en los estudiantes de la básica secundaria, sede Farallones.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los factores con mayor incidencia en el bajo rendimiento escolar, la reprobación y deserción de los estudiantes de la básica secundaria sede Farallones.
- Conocer las estrategias que desde el hogar implementan los padres, madres de familia y cuidadores para mejorar el bajo desempeño escolar en sus hijos.
- Describir las principales consecuencias para la sede y para la institución derivadas de la reprobación escolar y la deserción en los estudiantes de la básica secundaria.
- Determinar los factores que generan el bajo rendimiento escolar, la reprobación y la deserción en los estudiantes de básica secundaria sede educativa Farallones, perteneciente a la institución educativa Alfonso López Pumarejo de la ciudad de Santiago de Cali.

3.3. PREMISA DE INVESTIGACIÓN (HIPÓTESIS)

H1: La falta de estrategias metodológicas de docentes, padres de familia y estudiantes frente al rendimiento académico **SON DETERMINANTES** en el bajo desempeño escolar, el alto índice de reprobación y deserción escolar de los estudiantes de la básica secundaria institución educativa Alfonso López Pumarejo, sede Farallones.

HO: La falta de estrategias metodológicas de docentes, padres de familia y estudiantes frente al rendimiento académico **NO SON DETERMINANTES** en el bajo desempeño escolar, el alto índice de reprobación y deserción escolar de los estudiantes de la básica secundaria institución educativa Alfonso López Pumarejo, sede Farallones.

4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

4.1. PREGUNTA PRINCIPAL

¿Cómo diseñar estrategias metodológicas por parte del docente para la mejora de las actividades pedagógicas en cuanto a disminuir los factores que generan el bajo desempeño escolar en los estudiantes de la básica secundaria, sede los Farallones?

4.2. PREGUNTAS SECUNDARIAS

¿Cuáles son los factores que generan el bajo rendimiento escolar, la reprobación y la deserción de los estudiantes de la básica secundaria de la sede los Farallones, institución educativa Alfonso López Pumarejo?

¿Cómo inciden los factores en el bajo rendimiento escolar, la reprobación y deserción de los estudiantes de la básica secundaria sede Los Farallones?

¿Qué tipo de estrategias se deben de implementar para que los padres, madres de familia y cuidadores mejoren el desempeño escolar de sus hijos y /o tutorados?

¿Mencione cuales con las principales consecuencias para la sede y para la institución derivadas de la reprobación escolar y la deserción en los estudiantes de la básica secundaria?

5. JUSTIFICACIÓN

Tierno (1991) afirman que *la acción educativa debe orientar sus objetivos en la ayuda del educando para que aprenda a guiarse, libre y razonadamente, por una escala de valores por la mediación de su conciencia como norma básica de obrar*. En este sentido, el tema que se trata en esta investigación, “factores que inciden en el bajo desempeño escolar, reprobación y deserción en los estudiantes de la básica secundaria”, además de ser actual es importante y necesario desarrollarse no sólo desde las instituciones educativas sino en las entidades estatales públicas o privadas quienes definen las políticas educativas a través de decisiones que deben surgir del interés general, buscando que los involucrados reconozcan y se apropien de sus responsabilidades reales, tanto en lo particular como en lo colectivo.

Es de resaltar que la comunidad educativa que será objeto de este estudio, presenta unas características complejas y se requiere por lo tanto tratar de ayudar desde la escuela con posibles soluciones para estas familias que no son privilegiadas, son familias humildes, donde algunos padres son analfabetas y otros por los afanes del día a día y la necesidad de sacar a delante a sus familias, ante los llamados de la institución para informes académicos encuentran en la violencia hacia sus hijos el desahogo ante las dificultades por el bajo desempeño escolar, en otras ocasiones dan la espalda a la escuela lo cual agrava y tensiona la relación escuela – familia.

6. MARCO TEÓRICO

6.1. BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

El rendimiento escolar es un fenómeno de interés central en el ámbito educativo, caracterizado por su complejidad y por las múltiples variables que influyen en su manifestación. Desde una perspectiva histórica y contemporánea, diversos enfoques teóricos han sido empleados para comprender este constructo, cada uno aportando dimensiones únicas que permiten desentrañar las dinámicas subyacentes que lo configuran.

Es así como Albán y Calero (2017):

“...exploran la categoría de rendimiento escolar desde una perspectiva etimológica, destacando su relación con el individuo como un ser social en el contexto educativo. Indican que el término tiene dos dimensiones principales: la primera, derivada del latín “rendimiento”, se refiere a la utilidad o el producto generado en comparación con el costo, esfuerzo o trabajo invertido. La segunda dimensión se enfoca en la relación entre el resultado obtenido y los recursos empleados...”.

En este contexto Morales, Morales y Holguín (2016) afirman que:

“El rendimiento como criterio de racionalización de la productividad y calidad de la educación, tiene que ver con la cuantificación del rendimiento de sus distintos insumos: procesos, recursos y actores; persiguiendo como fin, poner en términos de cifras su contribución al desarrollo económico y social”.

6.2. DESERCIÓN ESCOLAR

Es preciso determinar que, la deserción escolar es concebida desde distintas interpretaciones. En primer caso, el estudio de enfoque educativo que denota un profundo análisis de los sistemas educativos de América Latina considera el tema como:

“El resultado de un proceso en el que intervienen múltiples factores y causas, algunos de los cuales son característicos de los niños y jóvenes y de sus situaciones socioeconómicas (factores extraescolares), y de otros más asociados a las insuficiencias del propio sistema educativo (factores intra escolares) (Espíndola & León, 2002)”.

La deserción escolar, no sólo se debe definir como el abandono del ciclo escolar. Además, se precisa cuando una comunidad no tiene acceso a la educación y su desarrollo económico se ve restringido, toda vez que, cuando no se alcanzan los ciclos educativos correspondientes a la educación básica, se reducen las posibilidades de acceder a un trabajo bien remunerado y se perpetúa el círculo de la pobreza, la marginación política, social, económica etc., en las comunidades. La deserción escolar puede tener consecuencias para el individuo, el estudiante, las instituciones educativas, el sistema educativo, las familias y, por ende, la sociedad.

“Sumado un estudio de corte transversal nacional, se asevera que, la tasa de deserción intra-anual solo tiene en cuenta a los alumnos que abandonan la escuela durante el año escolar, ésta se complementa con la tasa de deserción interanual que calcula aquellos que desertan al terminar el año escolar (Gómez, Padilla & Rincón, 2016)”.

En el componente educativo prevalecen necesidades urgentes sobre infraestructura educativa, la inexistencia a la conectividad y material pedagógico, la falta de docentes, personal administrativo y psico orientadores, la baja pertinencia de la educación y la ausencia de convenios que permitan la articulación de la educación media con la educación superior sobre todo en el sector rural y la débil presencia de la familia en el proceso educativo entre muchas otras.

6.3. REPROBACIÓN ESCOLAR

Es de mencionar que, en la actualidad, la repitencia escolar se define según el MEN (2009) como *la situación en la cual los alumnos permanecen en un mismo nivel educativo por más de un año*. Desde el ámbito legal, el decreto 1290 del 2009 establece que *son las instituciones educativas las que deben definir las escalas de valoración equivalentes a la escala nacional, así como los criterios de promoción escolar conforme al Sistema Institucional de Evaluación (SIEE)*.

En este contexto, el MEN (2009), en el decreto 1290, dispone que *cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación de los estudiantes. Así mismo, el establecimiento educativo definirá el porcentaje de asistencia que incida en la promoción*.

En este sentido, la reprobación escolar es:

“Un indicador difícil de enfrentar y reducir, ya que su medición a veces es subjetiva al tratarse del nivel de aprendizaje de personas y no de dimensiones cuantificables como volúmenes o pesos. Los instrumentos utilizados para evaluar los aprendizajes pueden ser inexactos debido a diversos factores como el ánimo de los alumnos y maestros, comportamientos, valores como la responsabilidad que varía entre cada alumno, y la falta de habilidades del docente para desarrollar instrumentos de evaluación confiables (Gándara, 2014)”.

Ante esto, el MEN (2009) sostiene que, la promoción escolar es una decisión de suma responsabilidad, situándola como un compromiso crucial del establecimiento educativo:

“Desde una visión integral, certifica que el estudiante reúne los requisitos académicos para ser promovido al siguiente grado de escolaridad. En esos términos, la promoción de un año escolar es la certificación de calidad que le expide la institución a cada uno de sus educandos y acredita que superó los estándares institucionales para el grado, los cuales deben haber sido establecidos en concordancia directa con los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional”.

6.4. EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

Luego de establecer los objetivos generales en la educación básica, la ley define los objetivos específicos para el ciclo primario y el ciclo secundario. En este caso la ley 115 de 1994 plantea que:

“En los cuatro grados que constituyen el ciclo secundario, tienen como objetivo, primeramente, el desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, tanto orales como escritos, en lengua castellana, así como entender los diferentes elementos constitutivos de la lengua mediante un estudio sistemático”.

En relación con lo anterior, autores presentaron una reflexión sobre la influencia de las creencias de los estudiantes de básica secundaria y media respecto a las matemáticas y su aprendizaje. Ellos recolectaron resultados que indican que *los estudiantes de estos niveles perciben las matemáticas como una materia útil debido a su importancia en varios aspectos de la vida cotidiana, como transacciones, reparticiones y estadísticas. Sin embargo, también las consideran difíciles y mecánicas, aprendidas principalmente mediante la repetición de ejercicios* (Erazo y Aldana, 2015).

Estas creencias son producto de la experiencia vivida en la escuela y están influenciadas por el contexto social del estudiante, donde comúnmente las matemáticas no son vistas como fácilmente aprehensibles. Por lo tanto, los factores y efectos de los sistemas de creencias en los estudiantes en el área de matemáticas ponen de manifiesto la importancia de considerar los diferentes factores que disponen la influencia afectiva en los procesos educativos. En ese sentido, Sánchez-Jabba (1998) menciona que:

“Los estudiantes poseen creencias, emociones y actitudes frente a las matemáticas y a la forma como tradicionalmente se expone y evalúa, que puede dificultar su aprendizaje, muestra de ello son los apartes de algunos de los trabajos antes mencionados que concuerdan en que los estudiantes ven a las matemáticas útiles pero de difícil comprensión, la cual se aprende únicamente por repetición y donde las creencias, positivas o negativas, son producto de experiencias vividas durante su formación”.

7. METODOLOGÍA

El diseño metodológico de esta investigación es descriptivo y transversal (Hernández, 2021). En primera instancia porque busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de los sujetos que se someten a un análisis. Mide, evalúa, recolecta datos sobre diversas variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

Por lo tanto, el estudio descriptivo selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para describir lo que se investiga. *Una investigación descriptiva pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta, ofrece la posibilidad de hacer predicciones* (Hernández y 2021). Lo anterior, al ser una investigación educativa tiene como base el desarrollo de la praxis docente, a través del cuáles has sido los principales factores que inciden en el bajo rendimiento escolar, reprobación escolar y la deserción han sido una preocupación y en el presente un problema que va en ascenso en los estudiantes de la sede Los Farallones, institución educativa Alfonso López Pumarejo, localizada en la ciudad de Santiago de Cali. Además, para Hernández, Fernández y Baptista (2010), en cualquier investigación que se realice hay tres estudios de alcance:

"Exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. Los estudios exploratorios tienen como objetivo investigar un tema o problema que no hay sido estudiado o poco abordado, mientras que los descriptivos especifican tendencias de un tema o grupo, y los correlacionales asocian variables para conocer su grado de asociación o relación, para entender el comportamiento de una variable respecto al mismo de las otras variables relacionadas".

Instrumento: El cuestionario está estructurado de la siguiente manera: I. Variables de caracterización; II. Trayectoria académica en la secundaria; III. Conocimiento de los aprendizajes esperados en la secundaria IV. Nivel socioeconómico; VI. Percepción familiar y por último VII. Anticipación al futuro académico. Estas, buscan dar respuestas a las cinco preguntas, que son la base de esta investigación.

8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, la información mostrada a través de las gráficas y tablas de datos es el resultado del trabajo investigativo expuesto en los apartados anteriores que a su vez guarda relación con la premisa del estudio y permitió guiar la aplicación del instrumento acerca de cuáles has sido los principales factores que inciden en el bajo rendimiento escolar, reprobación escolar y la deserción han sido una preocupación y en el presente un problema que va en ascenso en los estudiantes de la sede Los Farallones, institución educativa Alfonso López Pumarejo, localizada en la ciudad de Santiago de Cali.

9. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Participantes: La sede los Farallones La componen 11 grupos 358 estudiantes, estos jóvenes proceden de barrios como: Puerto Mallarino, Marroquín I, San Marino, Los Pinos, Las Veraneras, Ciudad del Campo, Valle Grande, Alfonso López etapas 1, 2, 3, Tejares de Salomia, Ciudad del Campo el cual pertenece al municipio de Palmira Valle, Puerto Nuevo entre otros, 15 docentes, 1 directivo docente, 1 persona de oficios generales, 2 aseadoras. Se trabajará entonces con esa población y algunos padres de familia. Hasta alcanzar un total de 380 personas que corresponden al universo total. Se tomó como muestra por conveniencia un total de 86 estudiantes de la institución anteriormente descrita.

9.1. INSTRUMENTOS APLICADOS Y PRUEBA DE HIPÓTESIS (PREMISA DE INVESTIGACIÓN)

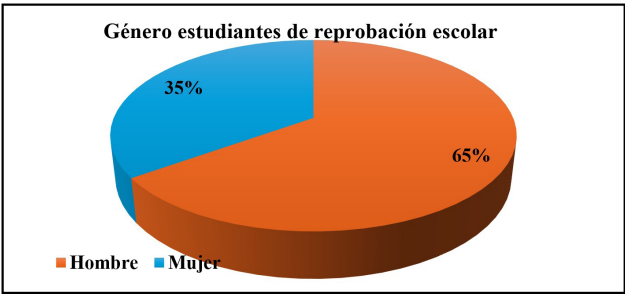
I. VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN REPROBACIÓN ESCOLAR

Tabla No. 1. Género estudiante de reprobación escolar.

SEXO	CANTIDAD	%
H	56	65%
M	30	35%
TOTAL	86	100%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica No. 1. Género estudiante de reprobación escolar.



Fuente: Elaboración propia.

La gráfica anterior muestra que en la básica secundaria el mayor porcentaje de reprobación escolar está en los hombres, el cual se refleja en el 65% de los de resultados, mientras que el porcentaje de mujeres es menor, con una cifra del 35%, estos resultados son tomadas de las estadísticas institucionales correspondientes al año anterior con reprobación en una o más materias. Al analizar estos datos en cuanto al género con mayor reprobación se puede decir que los niños manejan una dinámicas

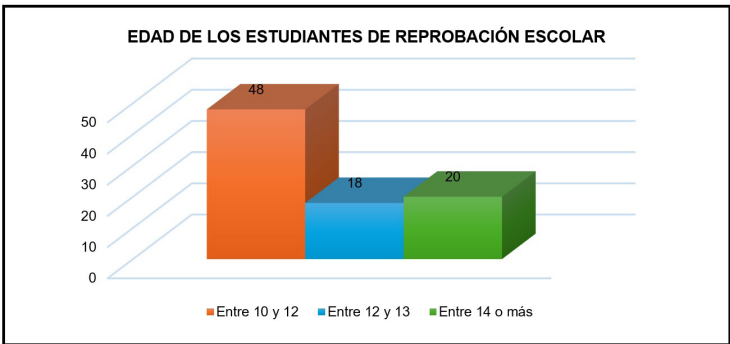
diferentes a las de las niñas,son más propensos al juego y pueden ser más olvidadizos de sus deberes escolares.

Tabla No. 2. Edad de los estudiantes de reprobación escolar.

EDAD	CANT.	%	FREC.
10 y 12	48	56%	53%
12 y 13	18	21%	54%
14 o más	20	23%	100%
TOTAL	86	100%	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica No. 2. Edad de los estudiantes de reprobación escolar.



Fuente: Elaboración propia.

Se puede decir que el 56%, es decir, la población que reprobó el año escolar inmediatamente anterior son estudiantes que se encuentran en un rango de edad entre 11 y 12 años, lo que equivale de acuerdo a las cifras de matrícula a jóvenes pertenecientes al grado sexto; se observa que un 21% se encuentran en edades entre los 12 y 13 años, de acuerdo a datos consultados son estudiantes del grado séptimo y un 23% entre 14 o más años de edad, lo que muestra jóvenes pertenecientes a los grados octavo y noveno.

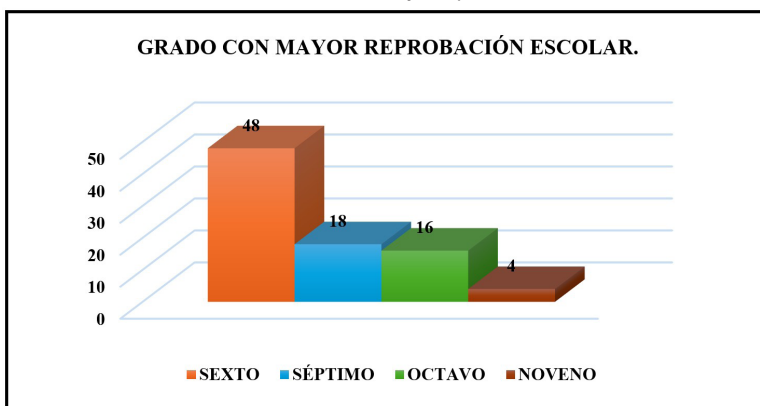
¿En qué grado ocurre la mayor reprobación en la IEALP, de Santiago de Cali?

Tabla No. 3. Grado con mayor reprobación escolar.

EDAD	CANT.	%	FREC.
SEXTO	48	56%	56%
SEPTIMO	18	21%	77%
OCTAVO	16	19%	96%
NOVENO	4	4%	100%
TOTAL	86	100%	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica No. 3. Grado con mayor reprobación escolar.

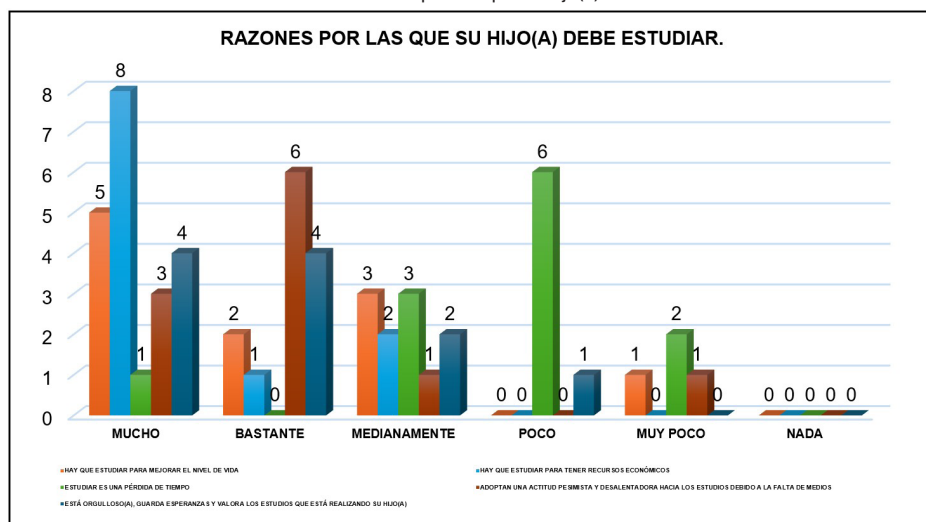


Fuente: Elaboración propia.

Como lo representa la gráfica anterior, la mayor reprobación escolar se encuentra en el grado sexto con el 48%, hay que señalar que los estudiantes en este grado apenas llegan a la básica secundaria y aparentemente este choque con nuevas realidades afecta a los jóvenes, además que son niños y niñas con edades muy bajas y que por este mismo hecho pueden tener otro tipo de prioridades, pues también es cierto que esa es la edad del despertar en muchos aspectos de la vida. Luego se encuentra el grado séptimo, 18% que aunque presenta un porcentaje del son estudiantes con un grado mayor de responsabilidad y que de alguna manera se están acomodando a los nuevos retos de la secundaria. En el grado octavo la reprobación es menor 16% y puede ser que los jóvenes en este nivel educativo ya han comprendido mejor las diferentes metodologías de los docentes, tienen más responsabilidad y sus intereses son de seguir avanzando académicamente. Finalmente está el grado noveno con el 4%, aquí los estudiantes tienen una madurez superior y muchos de sus intereses se mueven en llegar a iniciar su media técnica, puede ser que las especialidades que se ofrecen en la media técnica les llame mucho la atención, al igual que la mayoría de los jóvenes de este grado se sienten grandes y su comportamiento es más estructurado, en el sentido que poco se presentan conflictos por convivencia y su preocupación por el estudio es más una constante.

II. TRAYECTORIA ACADÉMICA EN LA SECUNDARIA

Gráfica No. 4. Razones por las que su hijo(a) debe estudiar.

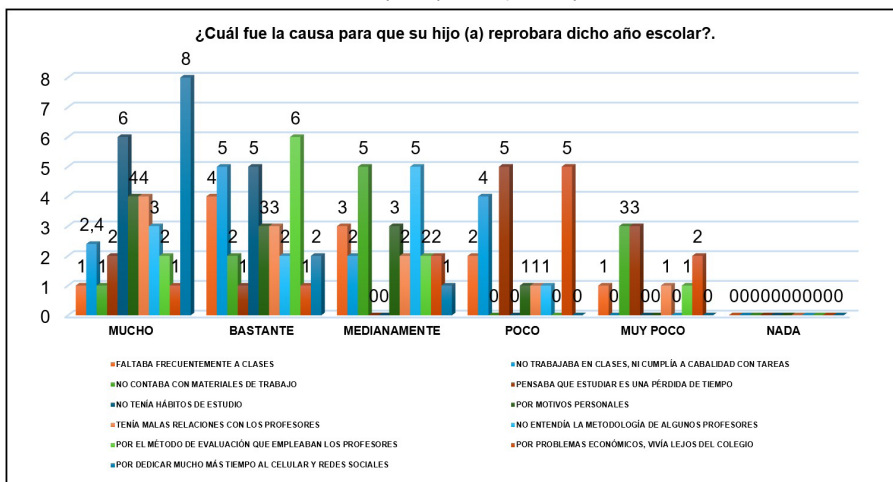


Fuente: Elaboración propia.

¿En qué categoría de respuesta, está de acuerdo en las siguientes afirmaciones? (Responder a todos los ítems y marcar con una equis el número que corresponda)

Haciendo el análisis del grafico se evidencia que la mayoría de los padres de familia ven en el estudio la posibilidad de mejorar los ingresos económicos para sus hijos y posiblemente también para ellos, esto se puede justificar porque en un país como el nuestro el tener dinero asegura una mejor calidad de vida. Luego 5 de los padres de familia encuestados piensan que hay que estudiar para mejorar el nivel de vida y puede ser porque el nivel de vida depende de la formación académica que se alcance. Es de resaltar que para los padres de familia estudiar no es una pérdida de tiempo, eso es alentador y sustenta el alto porcentaje que dijo sentirse orgullosos de sus hijos y valoran los estudios que están realizando. Es preciso también recalcar que algunos padres por la carencia de medios asumen una actitud pesimista frente al futuro de sus hijos.

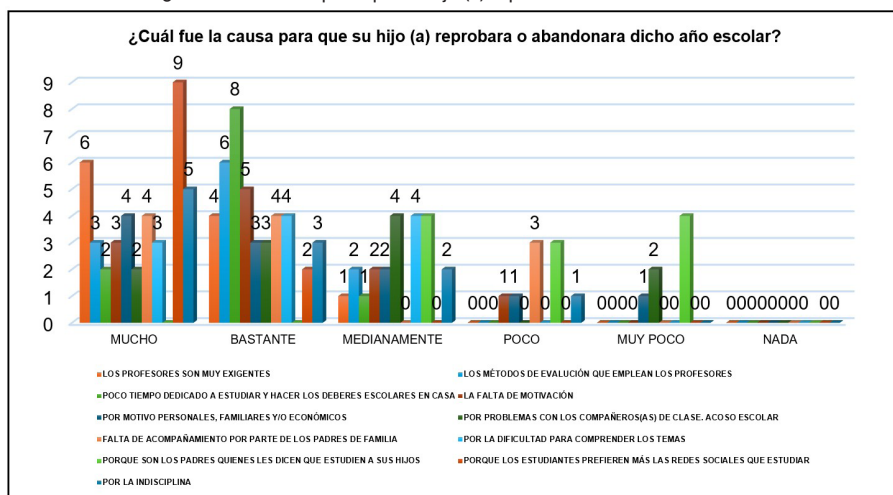
Gráfica No. 5. ¿Cuál fue la causa para que su hijo (a) reprobara dicho año escolar?



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las causas de reprobación del año escolar de sus hijos, o conocidos los padres de familia son categóricos al decir y casi de manera unánime que la razón fundamental fue no haber tenido hábitos de estudio. El no trabajar en clase ni cumplir con las actividades, como tareas se convierte también en una de esas causas que según los padres de familia incidieron de manera directa en la reprobación escolar. Los materiales de trajo, los motivos personales y el pensar que estudiar es una pérdida de tiempo no fueron consideradas como las razones o causas más determinantes en cuanto a la reprobación del año escolar.

Gráfica No. 6. ¿Cuál fue la razón para que su hijo (a) reprobara o abandonara dicho año escolar?

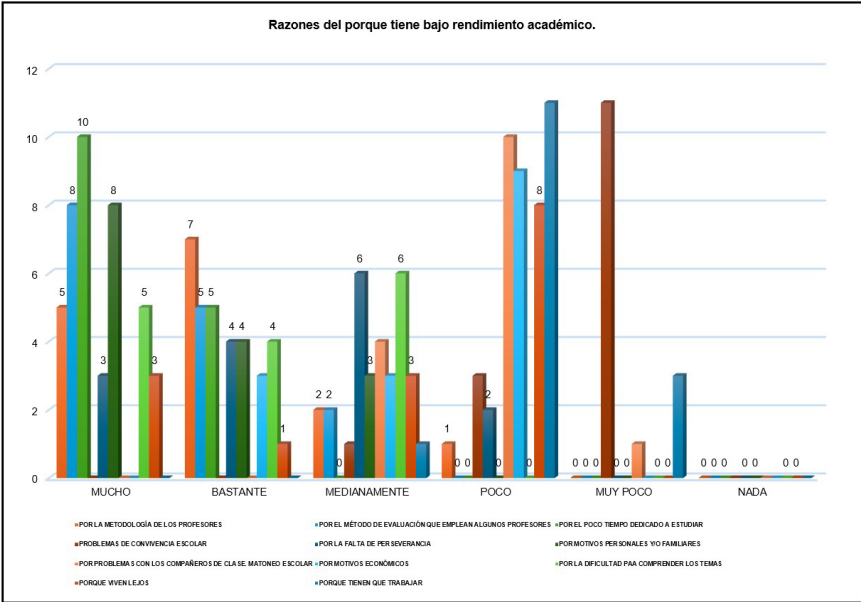


Fuente: Elaboración propia.

Para los padres de familia encuestados, coincide la mayoría en indicar que las causas principales por las cuales reprueban o abandonan la escuela son los motivos de uso excesivo de los teléfonos y el tiempo dedicado por los jóvenes a las redes sociales, este fenómeno lo asocian los padres a que el teléfono en la actualidad se ha convertido también en una herramienta de trabajo y que muchos jóvenes lo ven pertinente. En segundo lugar, los padres de familia expresan sus respuestas que son por el poco tiempo dedicado a estudiar y realizar los deberes escolares en Casa. En tercer lugar se lee en la gráfica que los docentes son muy exigentes y eso hace que algunos jóvenes decidan abandonar los estudios o reprobado el año escolar, dan mucho valor que los jóvenes dedican poco tiempo a estudiar la(s) materia(s) y por ende, les falta perseverancia en el compromiso escolar. Además, consideran que la metodología de trabajo y de evaluación que realizan los docentes incide mucho en la pérdida y abandono escolar, se resalta que para los padres de familia existen pocos problemas entre los compañeros de clase.

¿Qué tanto afecta la falta de hábitos de estudio como causal del bajo rendimiento escolar?

Gráfica No. 7: Razones del porque tiene bajo rendimiento académico los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

En este punto del análisis es importante señalar que el bajo rendimiento académico es evidentemente un factor que incide en la reprobación escolar y tiene varios matices. Más de la mitad de los padres consideran que los hábitos de estudio

han sido un factor desencadenante, los problemas personales y/o familiares son razones poco influenciables para que se produzca el bajo aprovechamiento escolar, aunado a, la baja comprensión en los temas y falta de perseverancia escolar. Sobresalen también las exigencias de los profesores y sus metodologías las cuales exigen de los jóvenes tiempo para dedicarle a cada una de las asignaturas del plan de estudios. Mencionan, que trabajar no es un determinante para la reprobación al igual que la convivencia escolar y aquí se debe exponer que este ha sido por mucho tiempo una de las mayores fortalezas de la institución.

3.2. RESPUESTA A LA PREGUNTA PRINCIPAL

Partiendo del análisis realizado a las diferentes preguntas y respuestas de las encuestas y entrevistas aplicadas a los 11 padres de familia, 15 docentes y 5 directivos docentes de la básica secundaria, sede educativa los Farallones, jornada am. Institución educativa Alfonso López Pumarejo de la ciudad de Santiago de Cali es importante indicar la relación que hay en las respuestas y la premisa de esta investigación.

Por lo anterior en este apartado se le dará respuesta a la pregunta principal:

¿Cómo diseñar estrategias metodológicas por parte del docente para la mejora de las actividades pedagógicas en cuanto a disminuir los factores que generan el bajo desempeño escolar en los estudiantes de la básica secundaria, sede los Farallones?

Por los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación, sería muy recomendable que la política educativa; en cuanto a la educación básica secundaria se refiere, deba contemplar en todos sus apartados y en todos sus sentidos, las condiciones y necesidades que requiere este nivel, no únicamente enfocarse a las escuelas o zonas donde es más fácil el acceso a ellas; dentro de las comunidades rurales es donde se requiere del apoyo de todas las autoridades para que este tipo de fenómenos de la reprobación y la deserción, se detenga de manera considerable.

Las autoridades estatales deben asumir criterios en torno a la formación docente y asignar la conexión de todas las faenas de actualización en una única instancia estatal, de esta manera la organización, planeación y resultados se visibilizarán en mayor medida en aspectos de la práctica pedagógica, innovación y carrera magisterial. De igual manera los procesos de actualización deben estar impregnados de calidad que se pueda reflejar en el aspecto académico en las diferentes escuelas de la básica en cada uno de los estados y federaciones, vinculando las áreas técnicas de educación básica con las instancias estatales de modernización a través de tareas concretas compartidas.

De la misma manera, es necesario que todos los docentes tengan las posibilidades laborales, para que adquieran una formación acorde a la situación actual, y así combatir la deserción y la reprobación, para alcanzar una mejor eficiencia terminal y una mejor calidad en la educación. Sería significativo que desde las semanas de planeación se escogieran a los docentes que no tendrán dirección de grupo para que, desde el primer periodo, identifiquen a aquellos estudiantes que estén en riesgo de dejar la escuela o que estén presentando dificultad en alguna o algunas asignaturas y puedan brindar un acompañamiento idóneo, especial, a tiempo, que pueda revertir sus deseos de abandono escolar y se convierta en cambio en una motivación. Durante el tiempo de las horas pedagógicas se recomienda implementar algunas asesorías para estos jóvenes en riesgo, así como fortalecer los hábitos de estudio en ellos, esto se puede lograr también con el apoyo de los profesores que durante el descanso acompañan a los estudiantes que voluntariamente deciden ir a la sala de informática a realizar consultas o sencillamente estudiar algún tema.

10. CONCLUSIONES

En cuanto a la premisa de investigación que se planteó en la apertura de la misma y que dice de la siguiente manera: “La falta de estrategias metodológicas de docentes, padres de familia y estudiantes frente al rendimiento académico SON DETERMINANTES en el bajo desempeño escolar, el alto índice de reprobación y deserción escolar de los estudiantes de la básica secundaria institución educativa Alfonso López Pumarejo, sede Farallones. Las cifras recolectadas a través de la investigación dan pie para afirmar que la premisa de investigación se determinara como verdadera, ya que al hacer un exhaustivo análisis de los datos que arrojó esta investigación, así lo expresan.

Para iniciar a fortalecer esta afirmación, aunque los padres de familia están convencidos de las ventajas de estudiar, no han logrado proporcionar hábitos de estudios en sus hijos que los conviertan en personas responsables capaces de responder a las diferentes exigencias escolares, se puede incluso pensar en un sin sentido, que aunque asisten con regularidad a las clases ni llevan las actividades asignadas de manera extracurricular ni tampoco cumplen con las que se piden realizar de manera presencial.

En ese mismo camino, un gran porcentaje de los encuestados manifestaron como una causa de la reprobación las exigencias de los docentes y el no comprender las maneras de evaluar de los mismos, esta situación que se ha podido mejorar ha carecido de más interés y compromiso de los padres y estudiantes, pero tal situación solo se ha quedado en un sentir. Muchos padres de familia no han atendido a las citaciones que los

docentes les han hecho y que de alguna manera podrían generar soluciones a la falta de comprensión de los temas y modo de evaluar. Aunque y según sus palabras, los padres de familia se ven abocados a renunciar a estas citaciones y por pedir permiso en sus trabajos, salvaguardando así la fuente de ingresos económicos claves para sus hogares.

En este sentido deberían los padres de familia hacer un esfuerzo y cumplir con los llamados que hacen los docentes toda vez que estos redundaran en el mejoramiento de los estudiantes, de otro lado los padres de familia deberían establecer unos horarios para el acompañamiento escolar desde la casa ya que este es casi inexistente.

11. RECOMENDACIONES

El apoyo pedagógico de docentes en las áreas fundamentales o específicas que los empoderen en las competencias básicas, para que el estudiante se sienta en un entorno acogedor, seguro y confiable, al cual puede acceder sin distinción, pues, el grado sexto, como se mencionó anteriormente en esta investigación es el que presenta mayor índice de reprobación.

De esta manera, el apoyo pedagógico garantiza el trabajo extra del docente, pues éste debe ser personalizado y corresponder a las características y necesidades específicas individuales del estudiante, para asegurar la efectividad, donde el docente del área específica involucre al joven en la construcción del plan de apoyo pedagógico, acuerden tiempos, espacios, términos de evaluación y demás. También, el docente puede apoyarse en otros agentes educativos, familiares y civiles; áreas del conocimiento, organismos y entidades hasta mitigar el bajo rendimiento y erradicar la pérdida o deserción escolar. La principal red es la familia, pero, existen otras con alto nivel de importancia, como los comités, organismos, entidades de salud, entidades de desarrollo local etc., pues, cuentan con especialistas en atención a problemas sociales como el fomento de actividades recreativas, la prevención al consumo de sustancias psicoactivas, el embarazo adolescente entre otras. Pues, la I.E., le corresponde facilitar vínculos con la administración local y demás organizaciones que puedan prestar apoyo complementario a la escuela. De esta manera la institución educativa, padres de familia y demás instituciones deben trabajar de la mano en pos de la población que necesita de la cooperación y esfuerzo para cumplir las metas escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albán Obando, D. C. J., & Calero Mieles, D. C. J. L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213–220. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/498>

Erazo, H. J., & Aldana, B. E. (2015). Sistema de creencias sobre las matemáticas en los estudiantes de educación básica. *Praxis*. Vol. 11, 163 - 169

Espínola Hoffmann, V., & Claro Stuardo, J. P. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana.

Fernández-Collado, C. y Hernández S. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Gándara González, F. D., (2014). HERRAMIENTAS DE CALIDAD Y EL TRABAJO EN EQUIPO PARA DISMINUIR LA REPROBACIÓN ESCOLAR. *Conciencia Tecnológica*, (48), 17-24.

Gómez, Padilla & Rincón (2016). Deserción escolar de adolescentes a partir de un estudio de corte transversal: Encuesta Nacional de Salud Mental Colombia 2015. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 45, 105-112.

Hernández, J. (2021). La participación ciudadana en la construcción de ciudadanía en jóvenes universitarios de la ciudad de Puebla (2012-2015). *El Colegio de la Frontera del Norte*. Recuperado en: <https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2016/12/TESIS-Hern%C3%A1ndez-Rodr%C3%ADguez-Juan-Enrique.pdf> (04/09/2024).

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). Decreto 1290 de 2009: Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación.

Morales Sánchez, L. A., Morales Sánchez, V., & Holguín Quiñones, S. (2016). Rendimiento escolar. *Humanidades, Tecnología y Ciencia del Instituto Politécnico Nacional*, (15), 382. Recuperado de https://revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/16/HUMANIDADES_16_000382.pdf

Sánchez-Jabba, A. (2011). Etnia y desempeño académico en Colombia. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana*; No. 156.

Tierno, B. (1991). *Valores humanos (Vol. I)*. Madrid: Taller de Editores.

CAPÍTULO 6

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD, TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAJE, CAPACIDADES O TALENTOS EXCEPCIONALES, EN EL MODELO DUA

Data de submissão: 10/07/2026

Data de aceite: 24/07/2026

Francisco Flores Cuevas¹

<https://orcid.org/0000-0002-8874-9918>

Edgar Armando Morales Flores²

<https://orcid.org/0009-0008-2488-1064>

Claudio Rafael Vásquez Martínez³

<https://orcid.org/0000-0001-6383-270X>

RESUMEN: La investigación surgió de la necesidad de implementar la política inclusiva en la Escuela Normal Superior Antonia Santos (ENSAS), de Puente Nacional, del Departamento de Santander, Colombia, y formular una propuesta que contribuya al mejoramiento de la calidad y equidad

¹ Institución: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de la Costa. Departamento de ciencias y tecnologías de la información. Profesor Investigador de Tiempo Completo Titular “B”. Perfil PRODEP Nivel VIII. Miembro del S.N.I. Nivel I. Cuerpo Académico: Líder del cuerpo académico tecnologías aplicadas a la educación.

² Institución: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de la Costa. Departamento de Ciencias Médica. Profesor Docente e Investigador Asociado “B”. Perfil PRODEP Nivel VIII. Cuerpo Académico: Miembro del cuerpo académico tecnologías aplicadas a la educación.

³ Institución: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de la Costa. Departamento de ciencias exactas. Profesor de Tiempo Completo Titular “C”. Perfil PRODEP Nivel IX. Cuerpo Académico: Miembro del cuerpo académico tecnologías aplicadas a la educación.

educativa, con la pedagogía y didáctica pertinentes para atender a los estudiantes en situación de discapacidad, con trastornos específicos de aprendizaje o talentos excepcionales. El estudio cobra interés para los miembros de la comunidad educativa en la medida que los estudiantes vulnerables mejoran el nivel de educación, representada en aulas acondicionadas con las herramientas necesarias para brindar aprendizajes significativos y acorde a las necesidades de ellos, también reciben atención suficiente que permita suplir las dificultades específicas de aprendizaje en un ambiente apropiado para su normal desarrollo. De igual manera los docentes se apersonan de la política inclusiva con visión clara de los procesos a seguir y de las nuevas estrategias implementadas que se convierten en un reto para su labor pedagógica. Es una investigación de tipo mixta (cuantitativa-cualitativa), de la cual se obtienen resultados susceptibles a ser enriquecidos con posteriores investigaciones. Aquí se evidencia que no sólo existe la falta de apoyos psicopedagógicos por directivos y autoridades competentes, sino que también se encuentra la escasa o nula disposición de los profesores para prepararse y/o capacitarse para afrontar el hecho de que existe una población estudiantil que presenta situaciones diferentes al resto de los alumnos y no por ello dejan de tener los mismos derechos a la educación.

PALABRAS CLAVE: discapacidad; inclusión educativa; diseño universal de aprendizaje; trastornos específicos del aprendizaje.

ADDRESSING DIVERSITY: AN INCLUSIVE EDUCATION PERSPECTIVE ON STUDENTS WITH DISABILITIES, SPECIFIC LEARNING DISORDERS, AND EXCEPTIONAL ABILITIES OR TALENTS WITHIN THE UDL MODEL

ABSTRACT: The research arose from the need to implement the inclusive policy at the Antonia Santos Higher Normal School (ENSAS), in Puente Nacional, Santander Department, Colombia, and to formulate a proposal that contributes to the improvement of educational quality and equity, with the appropriate pedagogy and didactics to attend to students with disabilities, specific learning disorders, or exceptional talents. The study is of interest to members of the educational community as vulnerable students improve their educational level, reflected in classrooms equipped with the necessary tools to provide meaningful learning tailored to their needs. They also receive sufficient support to address their specific learning difficulties in an environment conducive to their normal development. Similarly, teachers embrace the inclusive policy with a clear vision of the processes to follow and the new strategies implemented, which present a challenge to their pedagogical work. This is a mixed-methods (quantitative-qualitative) study, the results of which can be enriched by future research. This demonstrates that not only is there a lack of psycho-pedagogical support from administrators and competent authorities, but there is also a limited or non-existent willingness on the part of teachers to prepare and/or train themselves to deal with the fact that there is a student population that presents situations different from the rest of the students, and that they do not therefore cease to have the same rights to education.

KEYWORDS: disability; educational inclusion; universal design for learning; specific learning disorders.

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso humano y complejo de la vida social, indispensable para la continuidad de las culturas, se ha convertido en el centro de estudio de muchos intelectuales dando como resultado la generación de teorías que aportan al desarrollo y avance de la sociedad. Desde una perspectiva humanista, *la educación es el instrumento que permite preservar la dignidad del ser, la participación social y el desarrollo de la personalidad y de las sociedades, reconociendo a los Estados como su garante y, por lo tanto, reconociendo su carácter público y universal (Montiel, 2018)*, por la cual los países apuestan y velan para lograr mejorar la educación de los niños y jóvenes, es así como, las instituciones educativas deben implementar la política educativa de inclusión, calidad y de equidad para todos. Responder a esta iniciativa en países como Colombia donde la brecha de desigualdad social es bien marcada principalmente entre el sector rural y urbano complejiza aún más la apuesta a dicha política que dinamiza todos los escenarios, tanto educativo, social, político, y cultural. En este sentido, la desigualdad está determinada por

la escasez o ausencia de bienes materiales, servicios de salud, educación, alimentación, entre otros. *La ausencia o la baja calidad de la provisión de bienes públicos y externalidades asociadas a la seguridad, la educación, la salud y el medio ambiente, al igual que la carencia de sistemas de reglas que garanticen la igualdad de oportunidades* (CEPAL, 2018).

2. ANTECEDENTES

La inclusión educativa en las instituciones de las ENS constituye un tema de debate en las agendas de los expertos encargados de dictar políticas públicas asociadas con los procesos educativos en las diversas naciones. A pesar de los innumerables esfuerzos que se desarrollan para homogeneizar estas propuestas, aun se percibe la presencia de actitudes que pueden resultar discriminatorias y poco integradas hacia los estudiantes con discapacidades, trastornos específicos de aprendizaje, capacidades y talentos excepcionales. La problemática alcanza sus particularidades en la enseñanza superior, constituyendo este un escenario de disputa que puede favorecer o limitar el desarrollo de estas personas. La investigación conlleva a una reflexión, con el propósito de seguir sensibilizando a quienes tienen la responsabilidad de generar verdaderos espacios de crecimiento personal y motivación profesional y contribuir, desde este modesto esfuerzo, a seguir apostando por el desarrollo de políticas más inclusivas desde la igualdad, la equidad y el respeto por la diversidad. Es decir, en palabras de (Barrón, 2015) menciona que *la actividad del profesor ha sido y seguirá siendo un aspecto de estudio de la Didáctica cada vez es más evidente su papel de facilitador en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y en la educación en general.*

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La sociedad colombiana se caracteriza por las desigualdades sociales existentes en la población, esta realidad genera problemas de exclusión bien notorios, pues la fragmentación de la sociedad debido a la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los recursos económicos, hace del país un territorio con brechas bien marcadas de desigualdad social. Frente a esta problemática se han venido realizando esfuerzos por brindar mejor acceso a la educación en condiciones que abarquen a toda la población escolar mejorando la calidad y equidad, sin embargo, hay gran diferencia en función del nivel socioeconómico y procedencia cultural, entre las instituciones públicas y privadas, lo que indica que la escuela no puede romper el círculo de pobreza ni lograr ser un medio para la movilidad social. Desde luego, el mayor acceso a la educación, gracias a las políticas implementadas, ha permitido que la población más vulnerable asista a las

aulas escolares, sin embargo, los sistemas educativos homogéneos establecidos en las instituciones no satisfacen las necesidades y situaciones individuales de los estudiantes, por lo cual son frecuentes los altos grados de repitencia y deserción, así como los bajos niveles de aprendizaje.

El DUA tiene entre sus principios la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación TIC para presentar las temáticas de clase, de manera tal, que le facilite al estudiante el proceso de aprendizaje. En el desarrollo de las prácticas pedagógicas, el docente tiene la tendencia de usar medios tradicionalistas como el libro de texto en físico, el discurso del profesor, imágenes y videos, estos medios tradicionales son útiles para ciertas tareas, pero para otras no tanto.

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

Diseñar una propuesta para el fortalecimiento de la diversidad e inclusión de estudiantes con discapacidades, trastornos específicos de aprendizaje y capacidades o talentos excepcionales especiales para la Escuela Normal Superior Antonia Santos del municipio de Puente Nacional, Santander, Colombia.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar el nivel de conocimiento de los actores educativos sobre políticas inclusivas y hasta qué punto se respeta el derecho a la equidad para los estudiantes con discapacidad y trastornos específicos de aprendizaje de la ENSAS del municipio de Puente Nacional -Santander -Colombia.
- Conocer las estrategias que utilizan los docentes de la ENSAS en el marco del Diseño Universal de Aprendizaje DUA para llevar a cabo el proceso de inclusión.
- Identificar barreras para el aprendizaje y participación en los estudiantes con discapacidad, trastornos específicos de aprendizaje, capacidades o talentos excepcionales de la ENSAS del municipio de Puente Nacional -Santander -Colombia.
- Clasificar las percepciones que tienen los actores educativos: profesores, padres de familia y estudiantes hacia la diversidad e inclusión educativa de la ENSAS del municipio de Puente Nacional -Santander -Colombia.
- Describir los factores para el diseño de una propuesta que fortalezca la inclusión en la ENSAS del municipio de Puente Nacional -Santander -Colombia

4.3. PREMISA DE INVESTIGACIÓN (HIPÓTESIS)

H1: Los procesos de inclusión que se llevan a cabo en la Normal Superior Antonia Santos del municipio de Puente Nacional, Santander, Colombia, **DAN CUENTA** de los factores que promueven y garantizan una educación inclusiva y equitativa a la luz de las políticas educativas vigentes.

HO: Los procesos de inclusión que se llevan a cabo en la Normal Superior Antonia Santos del municipio de Puente Nacional, Santander, Colombia, **NO DAN CUENTA** de los factores que promueven y garantizan una educación inclusiva y equitativa a la luz de las políticas educativas vigentes.

5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

5.1. PREGUNTA PRINCIPAL

¿Cómo se reconoce la diversidad y se lleva a cabo el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidades, trastornos específicos de aprendizaje y capacidades o talentos excepcionales en la Normal Superior Antonia Santos del municipio de Puente Nacional, Santander, Colombia?

5.2. PREGUNTAS SECUNDARIAS.

¿Qué nivel de conocimiento tienen los actores educativos sobre políticas inclusivas y hasta qué punto se respeta el derecho a la equidad para los estudiantes con discapacidad y trastornos específicos de aprendizaje de la ENSAS del municipio de Puente Nacional -Santander -Colombia?

¿Cuáles son los tipos de estrategias en el marco del Diseño Universal de Aprendizaje utilizan los profesores de la ENSAS para llevar a cabo el proceso de inclusión?

¿Cómo impiden las barreras o acciones en el aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad, trastornos específicos de aprendizaje, capacidades o talentos excepcionales?

¿Qué percepciones tienen los actores educativos (profesores, padres de familia y estudiantes) hacia la diversidad e inclusión educativa?

¿Cuáles son los factores que se deben tomar en cuenta para el diseño de una propuesta que fortalezca la diversidad e inclusión en la Normal Superior Antonia Santos del municipio de Puente Nacional, Santander, Colombia?

6. JUSTIFICACIÓN

Con el propósito de construir una sociedad más igualitaria, justa, democrática y tolerante se requiere ofrecer oportunidades de desarrollo a todos los miembros que la componen. Plantear una sociedad más equitativa es un principio de la reforma educativa colombiana, que busca consolidar una educación de calidad y equidad para todos, que haga frente a los altos niveles de exclusión y discriminación existentes en la mayoría de la población. Hoy, como nunca en la historia de la educación colombiana se da relevancia a la inclusión y educación para la diversidad, es por esta razón tan importante impulsar una escuela inclusiva que favorezca la participación de todos los miembros de la comunidad sin importar las creencias religiosas, políticas, nivel cultural, nacionalidad o presencia de alguna necesidad educativa especial, es decir incluir la diversidad en la escuela.

Con esta investigación se pretende mostrar un referente para que otras instituciones puedan desarrollar un proceso de inclusión de calidad, el estudio cobra interés para los miembros de la comunidad educativa en la medida que los estudiantes con barreras de aprendizaje, mejoren el nivel de su educación, representada en aulas acondicionadas con las herramientas necesarias para brindar aprendizajes significativos y acorde a las necesidades de ellos, también recibir atención suficiente que permita suplir las dificultades de aprendizaje específicas y en un ambiente apropiado para su normal desarrollo, de igual manera los docentes se apersonarán de esta política y tendrán una visión más clara de los procesos a seguir y de las nuevas estrategias implementadas que se convertirán en un reto para su labor pedagógica.

7. MARCO TEÓRICO

7.1. DISCAPACIDAD

El concepto de discapacidad va cambiando de acuerdo con la época histórica del momento y el enfoque. No obstante, a partir de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad, en Colombia, se considera así:

"La discapacidad es un concepto que evoluciona y resulta de la interacción entre personas con deficiencias y barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (UNESCO, 2015)".

De acuerdo con estas consideraciones la Convención establece que *las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los*

demás (UNESCO, 2015). Como se puede apreciar en la definición el grupo es demasiado amplio y diverso para la participación en actividades y brindar el apoyo requerido para desempeñarse en su vida cotidiana.

Para comprender mejor dicha definición es importante ver el núcleo, que hace referencia a la interacción, es decir, cómo se relacionan con las barreras del entorno material, social y cultural que limitan la participación en actividades y espacios comunitarios impidiendo el ejercicio de sus derechos. Otra palabra clave en este concepto es deficiencias, refiere a las limitaciones permanentes que las personas presentan en alguna parte o función de su cuerpo físico, pero también pueden ser mentales o psicológicas y quienes las padecen tienen dificultades para realizar actividades de la vida diaria como aprender, caminar, hablar, ver, debido a las barreras que presenta el entorno.

La Convención al mencionar que las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, quieren decir, que, si en el entorno hay obstáculos físicos, comunicativos o actitudinales, las personas van a tener múltiples dificultades para ejercer su rol, ya sea como estudiante o como miembro de una sociedad.

7.2. INCLUSIÓN EDUCATIVA

La inclusión es la actitud, tendencia o política para integrar a todas las personas en la sociedad, en este sentido, la UNESCO (2017) considera la inclusión como el *proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes*. La educación inclusiva según esta misma organización es *el proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes*. Ahora bien, en la circular 20, emitida por el MEN (2022) se habla de la inclusión como: *un proceso transformador que valora y respeta la diversidad, asegura la participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje para todas y todos independientemente de sus características y condiciones particulares*. Asimismo, el decreto 1421 de 2017 que reglamenta la educación inclusiva en Colombia, define la educación inclusiva como:

“Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo”.

De acuerdo con Campos (2013), *los padres, educadores, psicólogos, asistentes sociales y toda persona que conviva con un niño, lleva una enorme responsabilidad sobre*

sus hombros: conocer cómo se da el proceso de desarrollo en la infancia para entender cómo atenderlo y estimularlo. Asimismo, Quintana (2018), refiere que el cerebro en la primera infancia es donde asienta las bases para funciones cerebrales superiores como la memoria, el razonamiento lógico, el lenguaje, la percepción, entre otras.

7.3. DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

La experiencia acumulada hizo evidente que para lograr una educación realmente inclusiva para una población con discapacidades es necesario construir entornos solidarios y respetuosos de la diversidad humana. A partir del año 1992, CAST, realiza un cambio crítico en su enfoque pedagógico al incorporar el modelo de Diseño Universal de Aprendizaje, DUA. Se inspira en el ámbito de la arquitectura, donde Ron mace desarrolla el Diseño Universal pensando en la accesibilidad de personas con discapacidad al interior de edificios, en este caso se determinó que todas las fases de diseño de un edificio debían anticipar problemas de accesibilidad comunes este tipo de obras, de esta forma debían diseñarse teniendo en cuenta las necesidades de cualquiera (por ejemplo de alguien en silla de ruedas): entradas, pasillos, escaleras, ascensores, barandas, ventanas, etc. Sirviendo como una perfecta metáfora, DUA, surge como una propuesta que brinda múltiples opciones de accesibilidad al edificio que sería la educación, al que desde luego todas las personas tienen derecho a ingresar y recorrer a gusto hasta llegar a sus máximas alturas. Desde luego, no se trata solo de aplicar algunos mecanismos que mejoren los accesos de forma cosmética, sino del desarrollo consciente de un diseño pedagógico que sirva de la misma forma a personas con discapacidades que a personas sin ellas a lograr los objetivos previstos en su proceso educativo.

Dominar el proceso de aprendizaje es equivalente a saber aprender, o aprender a aprender, esto es, pasar de aprendices noveles a aprendices expertos. El tipo de aprendiz que forma el DUA es uno que tiene una fuerte motivación por el cultivo de su propio aprendizaje, es un aprendiz que conoce sus fortalezas y que es consciente de las barreras que le impiden alcanzar los objetivos deseados, con este conocimiento el aprendiz puede involucrarse en todo el proceso como el primer interesado en que se concreten las metas trazadas. Por todo esto, es condición fundamental para el desarrollo de la autonomía y de la libre personalidad en términos de educación.

7.4. TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL APRENDIZAJE

Los trastornos específicos del aprendizaje escolar, son los trastornos del neurodesarrollo que se presentan con mayor frecuencia entre la población escolar, se

suele creer que quienes los presentan son personas con discapacidad, pero no es así. No obstante, quienes los padecen requieren de apoyos y ajustes razonables que contribuyan a garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación. En la ley 2216, emitida por el MEN (2022), se define como:

“Aquellas dificultades asociadas a la capacidad del niño, niña, adolescente o joven para recibir, procesar, analizar, o memorizar información desarrollando problemas en los procesos de lectura, escritura, cálculos aritméticos e incluso dificultades en la adquisición del conocimiento, nuevas habilidades y destrezas, propios del proceso y desempeño escolar del niño, niña, adolescente o joven”.

8. METODOLOGÍA

El diseño metodológico de esta investigación es descriptivo y transversal (Hernández, 2021). En primera instancia porque busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de los sujetos que se someten a un análisis. Mide, evalúa, recolecta datos sobre diversas variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

El nivel de la investigación es exploratorio, cuyo objetivo es examinar el tema o problema de investigación poco estudiado o con bajo nivel de abordaje, identificando relaciones potenciales entre variables, cuyos resultados constituyen una visión aproximada al objeto (Hernández, 2021). Del mismo modo, es descriptivo, pues busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que esté sometido al análisis (Hernández, Fernández, Baptista, 1996) En base a lo anterior, en el presente estudio se describen situaciones constituidas sobresalientes, tomando principal interés en la subjetividad de los actores que participan en la deserción escolar, y que mediante sus argumentos proveen el elemento fundamental para el análisis.

La investigación es enfoque metodológico mixto porque combina elementos de los enfoques cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio, esto significa que se recolectan, analizan e interpretan tanto datos numéricos como textuales para obtener una comprensión más completa y profunda de la educación inclusiva ofrecida en la ENSAS. El enfoque cuantitativo tiene su origen en grandes pensadores como Max Weber, *que reconoce que además de la descripción e interpretación de variables sociales, deben considerarse los significados subjetivos y la comprensión del contexto donde ocurre un fenómeno (Hernández, 2014).*

De acuerdo a lo anterior, Hernández y Fernández-Collado (2008) sostienen que el enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento

y probar hipótesis. Otra aportación importante de estos autores es lo relacionado con la medición de datos, pues se debe llevar a cabo utilizando procedimientos estandarizados y aceptados por la comunidad científica. Ahora bien, desde el enfoque cualitativo, Hernández y Fernández-Collado, (2008) señalan *la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar las preguntas en el proceso de investigación. Cabe agregar que en ocasiones se hace referencia con los seudónimos de investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica.*

Instrumento: Los instrumentos vehiculizan el propósito investigativo por tanto para su formulación se debe tener en cuenta su pertinencia con el enfoque y el propósito investigativo por lo cual se debe conocer qué se mide y lo que se procura medir, determinar su consistencia técnica en el tiempo al permitir obtener la misma información en intervalos de tiempo además de su coherencia gracias a la validación de expertos en el tema, de este modo para la elaboración de los instrumentos fue necesaria la construcción de la matriz de consistencia investigativa y la matriz de operacionalización de variables, en ellas se soporta las categorías de análisis fundamentales a partir de las cuales se construye una válida y pertinente batería instrumental.

9. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, la información mostrada a través de las gráficas y tablas de datos es el resultado del trabajo investigativo expuesto en los apartados anteriores que a su vez guarda relación con la premisa del estudio y permitió guiar la aplicación del instrumento acerca de cuáles han sido los principales factores que inciden en el bajo rendimiento escolar, reprobación escolar y la deserción han sido una preocupación y en el presente un problema que va en ascenso en los estudiantes de la sede Los Farallones, institución educativa Alfonso López Pumarejo, localizada en la ciudad de Santiago de Cali.

9.1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Participantes: Como se referencia en el cuadro anterior de una población de 200 estudiantes se seleccionó una muestra de 33 alumnos para un 16.5% del total de la población estudiantil objeto de estudio. Respecto a los docentes, la población corresponde a 25 maestros que orientan las asignaturas pertinentes al plan de estudios en los grados donde están los estudiantes con discapacidades o trastornos específicos de aprendizaje, se trabajó con una muestra de 17 correspondiente al 65.5% de la población de docentes. En cuanto a los docentes de apoyo solo se cuenta con un participante, es decir el total de la muestra es de 100%, la otra población objeto de estudio corresponde a 5 padres de

familia de estudiantes con discapacidades o trastornos específicos de aprendizaje, que equivalen al 65.5% de la muestra.

El papel de la familia en la vida de un estudiante con discapacidad o trastorno específico de aprendizaje es fundamental. Los padres son los primeros educadores de sus hijos y pueden desempeñar un papel clave en fomentar la autonomía, establecer límites y colaborar con el equipo educativo. El contexto escolar de un estudiante con discapacidad o trastorno específico de aprendizaje es un entorno dinámico y complejo que influye significativamente en su desarrollo educativo y social, abarca varios aspectos como: la inclusión, que corresponde con la medida en que el estudiante se siente parte de la comunidad escolar y participa en las diferentes actividades; las adaptaciones para atender las necesidades del estudiante; el apoyo o presencia de profesionales especializados y la colaboración entre ellos; la actitud de los docentes, sus creencias, prácticas hacia la diversidad e inclusión; las relaciones interpersonales con sus compañeros, docentes y miembros de la comunidad; la accesibilidad o eliminación de barreras ya sean arquitectónicas o actitudinales que impiden la participación plena del estudiante; el currículo tanto en la pertinencia y flexibilidad para atender las necesidades y capacidades del estudiante y la evaluación con la utilización de diversas herramientas que permiten valorar los progresos de manera justa y equitativa.

Gráfica No 1: Contexto de los estudiantes con discapacidades o trastornos específicos de aprendizaje.



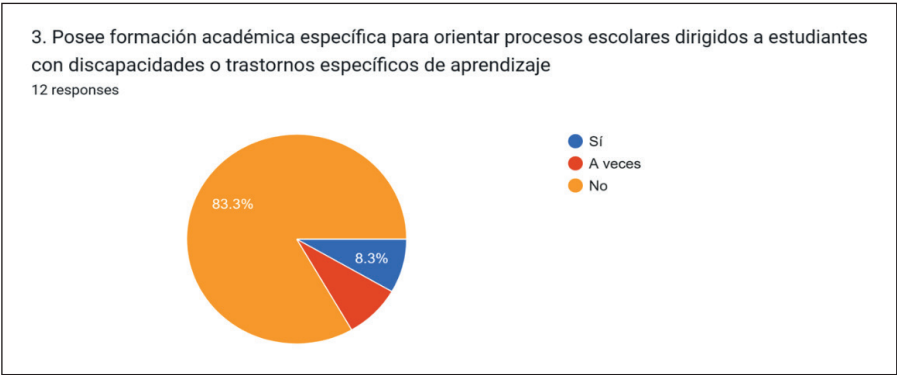
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede ver en esta gráfica, el 91,7% está de acuerdo. Se infiere que los docentes consideran que la participación de las familias en los procesos escolares aporta al avance y progreso en los aprendizajes, dado que la familia puede fomentar la inclusión de los estudiantes con discapacidad o trastornos específicos de aprendizaje y crear un ambiente escolar más acogedor y respetuoso, permitiendo al docente ampliar

los conocimientos del contexto de del estudiante y para trabajar en pro de su desarrollo, la vinculación de la familia en los procesos formativos también contribuye a sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre las necesidades y derechos de las personas con discapacidad y aumenta el sentido de comunidad y compromiso con la escuela.

Otro aspecto importante de mencionar es la falta de capacitación docente se convierte en una barrera para la inclusión y limita el avance de los procesos de desarrollo de la política, el docente sugiere “contratación que garantice la atención justa a la población de inclusión” por la misma incapacidad que siente de atender los estudiantes con discapacidades o trastornos específicos de aprendizaje. Al analizar la encuesta aplicada a los docentes es evidente la falta de capacitación como se puede apreciar en la gráfica expuesta a continuación:

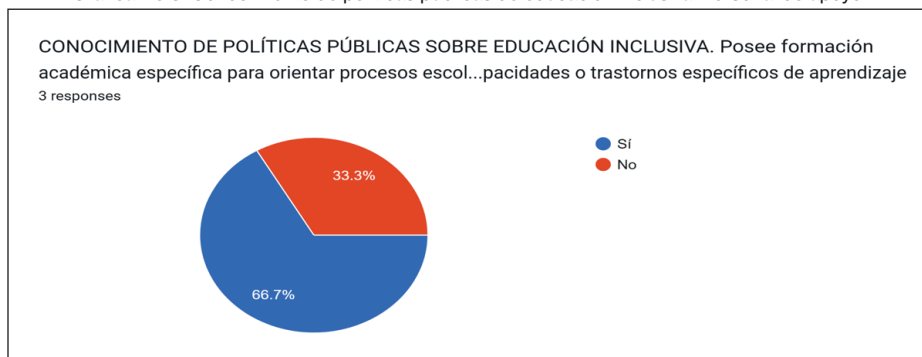
Gráfica No 2: Conocimiento de políticas públicas de educación inclusiva. Docentes.



Fuente: Elaboración propia.

Según la gráfica estadística se observa que el 83,3 % de la muestra que corresponde a 10 docentes de los 12 de la muestra, no tienen formación académica para atender estudiantes con discapacidades o trastornos específicos de aprendizaje de lo que se puede concluir, que se requiere profundización en las capacitaciones, formaciones y sensibilizaciones respecto al conocimiento de las políticas públicas, orientaciones teóricas y estrategias que permitan esta articulación entre lo normado y los contextos educativos. La motivación por conocer la política pública, la sensibilización y el buscar herramientas pedagógicas que ayuden al proceso, es un avance significativo por parte de los docentes, quienes proponen ideas de cómo generar prácticas inclusivas efectivas a partir de la política pública.

Gráfica No 3: Conocimiento de políticas públicas de educación inclusiva. Personal de apoyo.

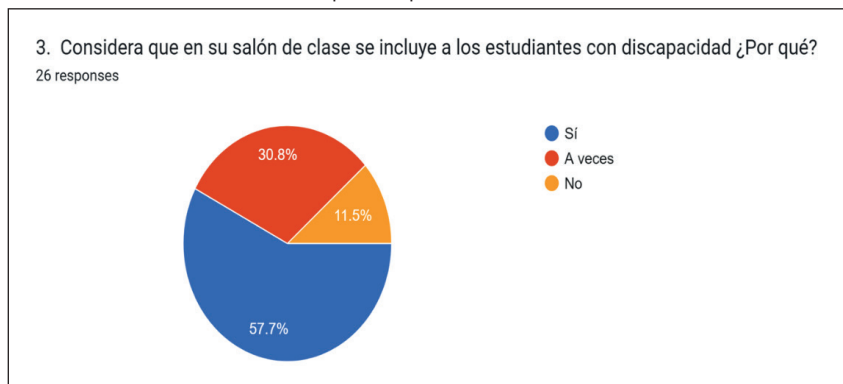


Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, pasando a analizar otro estamento como es el personal de apoyo conformado por dos psicólogos y el docente orientador existente en la ENSAS, los resultados muestran que el 33,3% de dicha población no han sido capacitados ni posee formación específica para orientar procesos escolares para estudiantes con discapacidades o trastornos específicos de aprendizaje como se muestra en la gráfica. Una vez más se evidencia la falta de conocimiento de políticas públicas sobre educación inclusiva, es necesario que el Estado se pronuncie haciendo inversiones, formación docente, capacitación y acompañamiento permanente con personal idóneo y, de acuerdo con la realidad de cada contexto educativo, coadyuvar al desarrollo y a la práctica coherente de la política pública, así como brindar estrategias pedagógicas, didácticas que conlleven a una flexibilización de acuerdo con las capacidades de cada estudiante.

Para los estudiantes también es poco conocida la política inclusiva pues en algunos casos los compañeros de aula afirman no incluir a los estudiantes con discapacidades, de los 26 encuestados tres dicen que no los incluyen, correspondiente a un 11,5% de la muestra, además 8 afirman que a veces los incluyen, de lo que infiere que el 42.3% de los estudiantes poco o nada incluye a los estudiantes.

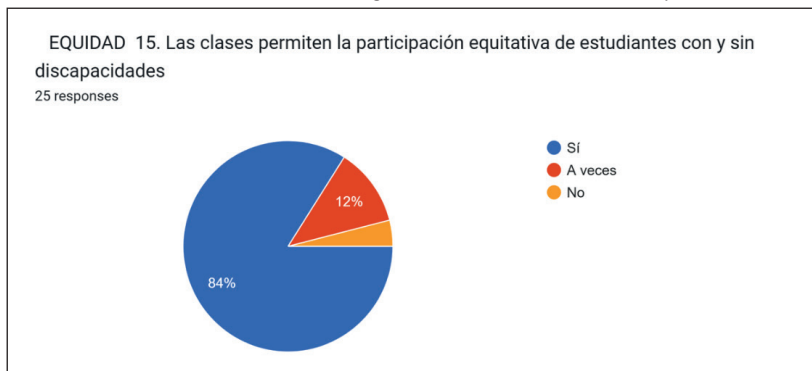
Gráfica No 4: Conocimiento de políticas públicas de educación inclusiva. Estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

La pregunta acerca de Categoría Derecho a una educación equitativa e inclusiva entre estudiantes estableció que dos terceras partes, es decir, 84% opinaban en sentido positivo. Y una tercera parte, 12% opinaron que estas reglas operaban a veces y sin respuestas negativas. La impresión dominante al ver estos datos es que la inmensa mayoría de los estudiantes aceptan normas básicas de respeto en su interrelación de todos los demás estudiantes sin hacer distinciones.

Gráfica No 5: Encuesta a estudiantes. Categoría Derecho a una educación equitativa e inclusiva.

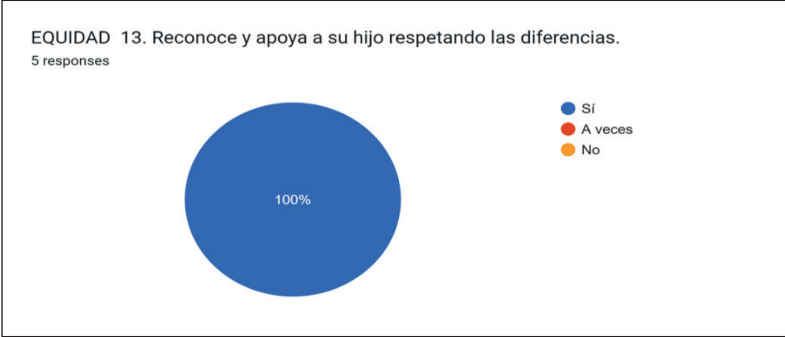


Fuente: Elaboración propia.

Una vez consultados los padres de familia acerca de las cuestiones relativas al derecho a la educación equitativa e inclusiva se evidenció en sus respuestas un apoyo categórico a sus hijos basado especialmente en el amor y en la aceptación de su diferencia como una actitud que trasciende los espacios del entorno educativo. No obstante, confían en el acompañamiento de la comunidad educativa en general para que los procesos de inclusión de sus hijos sean realmente efectivos y les provean de los recursos necesarios

para la construcción satisfactoria de los proyectos de vida que estos niños escojan. Por lo que los padres opinaron 100% estar de acuerdo que los niños tienen Derecho a una educación equitativa e inclusiva.

Gráfica No. 6: Encuesta a Padres de familia. Categoría Derecho a una educación equitativa e inclusiva.



Fuente: Elaboración propia.

9.2. RESPUESTA A LA PREGUNTA PRINCIPAL

¿Cómo se reconoce la diversidad y se lleva a cabo el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidades, trastornos específicos de aprendizaje y capacidades o talentos excepcionales en la Normal Superior Antonia Santos del municipio de Puente Nacional, Santander, Colombia?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación es necesario remitirse a los hallazgos encontrados a lo largo del proceso investigativo, se parte de que la educación inclusiva es continua y busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, necesidades o talentos, tengan acceso a ella de manera equitativa y con calidad. A continuación, se describen algunas acciones claves que develan el reconocimiento a la diversidad y cómo se lleva a cabo el proceso de inclusión en la ENSAS, se parte de visibilizar la diversidad y reconocerla, desterrar los prejuicios y crear ambientes de respeto donde todos se sientan valorados, es ahí donde cobra relevancia las percepciones que tienen los diferentes actores educativos, docentes, estudiantes y padres de familia acerca de los estudiantes con discapacidades y trastornos específicos de aprendizaje. Se pudo corroborar que los docentes hacen una valoración positiva, pero esta percepción declina ligeramente cuando se contempla el desempeño académico ya que como lo expresan ellos la situación es difícil y retadora. Resaltando a Pegalajar y Colmenero (2017), quienes afirman *que las actitudes positivas de los docentes son necesarias para la eliminación de barreras y la solución de diversas situaciones en el entorno educativo*, se diría que la inclusión avanza por buen camino en la Institución.

Ahora bien, las percepciones de los estudiantes también son positivas, aunque se falla en que a veces no les gusta trabajar en grupo con ellos porque no aportan a las actividades dadas por el docente y no avanzan como desearían; desde la mirada de los padres de familia, las percepciones de sus hijos es que son cariñosos, nobles, a veces iracundos y en ocasiones no le gusta hacer las actividades del colegio, existen padres de familia que tienden a sobreproteger sus hijos y como lo expresaba un docente en la entrevista, “lo que se hace en el colegio se daña en la casa porque la madre concibe a su hijo incapaz y lo infantiliza”, así también padres de familia que se desentienden y no le brindan los apoyos suficientes que garanticen los avances pedagógicos.

En respuesta a la pregunta investigativa surge otro factor objeto de análisis titulado las prácticas pedagógicas en el aula, que dejan ver la poca aplicación del modelo DUA, en su mayoría los docentes hacen clases magistrales y expositivas propias de un currículo tradicional, se resalta que se lleva un plan individual de ajustes razonables (PIAR) para cada estudiante con discapacidad donde se hacen las adaptaciones y flexibilizaciones curriculares pertinentes, lo que permite hacer un seguimiento de procesos de enseñanza aprendizaje a los estudiantes para determinar los progresos y la promoción al siguiente grado; en este aspecto hay un gran avance del proceso inclusivo que se lleva en la Institución, además que se evidencia la aplicación del decreto 1421 de 2017 en cuanto a la elaboración del PIAR. Asimismo, la docente de apoyo colabora con la orientación para la elaboración de dichos documentos que el docente de aula los realiza teniendo en cuenta el currículo para el grado que orienta. No obstante, los objetivos de las clases no se logran a pesar de las adaptaciones curriculares y los ajustes en la evaluación que se les aplica a los estudiantes. Otro aspecto que se analizó en esta categoría fue los apoyos pedagógicos que se brindan al estudiante para la promoción de los aprendizajes, encontrándose que los docentes adaptan talleres, se apoyan en el monitor de grupo para que brinde ayuda a su compañero, dan instrucciones paso a paso, si bien estas estrategias tienen la intención de fomentar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad se nota que son insuficientes. Es necesario que el docente pueda ofrecer una gama más amplia de mecanismos y estrategias que involucren al estudiante en su propio proceso formativo y se apropie de este.

10. CONCLUSIONES

De acuerdo con los hallazgos del trabajo de investigación en la que se dará respuesta a la Premisa De Investigación se concluye que los procesos de inclusión que se llevan a cabo en la Normal Superior Antonia Santos del municipio de Puente Nacional,

Santander, Colombia, **NO DAN CUENTA** de los factores que promueven y garantizan una educación inclusiva, equitativa y de calidad a la luz de las políticas educativas vigentes.

De esta forma la conclusión basada en la premisa de investigación sugiere que, al investigar y comprender los procesos inclusivos llevados a cabo en la ENSAS, e identificar los factores destacados que promueven y garantizan una educación inclusiva y equitativa a la luz de las políticas educativas vigentes, se deben llevar a cabo acciones que fortalezcan dichos procesos, para lo cual es conveniente implementar una propuesta que tenga impacto positivo en los estudiantes con y sin discapacidades o trastornos de aprendizaje que mejoraría la calidad de la educación en la Institución.

Cabe destacar que la conclusión se basa en la comprensión profunda de los procesos inclusivos que se llevan a cabo con los estudiantes que presentan discapacidades o trastornos específicos de aprendizaje de la ENSAS, así como la identificación de factores que coadyuvan o limitan los avances hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Asimismo, se enfatiza en que la implementación de dicha propuesta debe fortalecer los procesos inclusivos en la ENSAS e impactar positivamente mediante el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes.

La capacitación y cualificación docente en políticas inclusivas es fundamental para lograr avances significativos en los procesos de educación inclusiva. Los docentes de la ENSAS tienen una actitud positiva y están dispuestos en su rol de agentes de cambio a brindar una educación inclusiva a los estudiantes, sin embargo, desconocen muchos aspectos relacionados con estrategias para abordar las distintas discapacidades o trastornos específicos de aprendizaje, por lo que es conveniente partir de la necesidad de capacitación de la planta docente de la Institución para diseñar la propuesta con miras a lograr la participación de manera plena y efectiva de todos los estudiantes en los procesos educativos a lo largo de los diferentes grados de formación que se ofrecen en el plantel educativo. Por tanto, se hace necesario desarrollar programas de formación permanente que fortalezcan las capacidades y habilidades de los docentes de la ENSAS y aporten a la transformación de imaginarios y concepciones en relación con condiciones y características de las personas que se asumen como limitantes para aprender. De igual forma, se requiere que los procesos de formación cuenten con acompañamientos para que los docentes incorporen los nuevos conocimientos en sus concepciones y prácticas pedagógicas, así como de espacios de colaboración entre docentes de manera que se apoyen unos a otros y las experiencias exitosas se repliquen.

11. RECOMENDACIONES

Fomentar el diálogo abierto, positivo y propositivo respetuoso entre profesores, estudiantes y padres de familia, contribuye a que la experiencia educativa de los niños y jóvenes con discapacidades o trastornos específicos de aprendizaje sea exitosa y propenda por su bienestar. Es útil crear redes de apoyo amplias que se nutran de las experiencias vividas de tal suerte que los espacios de encuentro que se generen sean enriquecedores y el cooperativismo sea esencial entre todos los actores educativos para lograr propósitos.

Planificar las clases considerando diversas formas de aprender y realizar las adaptaciones curriculares requeridas, ya que, los intereses, habilidades, aptitudes y actitudes del estudiantado deben ser el punto de partida para la planificación del quehacer pedagógico, teniendo en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje tan importantes para abordar la diversidad de estudiantes presente en el aula. Asimismo, la aplicación de estrategias basadas en el marco del modelo DUA son fundamentales para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso y participación en la educación.

Propender por ofrecer herramientas a los estudiantes para que formen su proyecto de vida con el propósito que todos los estudiantes con o sin discapacidades o trastornos específicos de aprendizaje puedan acceder al mundo profesional y académico en condiciones justas y de alta calidad. Se parte de reconocer los logros y potencialidades de los estudiantes, especialmente de aquellos que tienen una condición de discapacidad como posibilitador de que el proyecto de vida que se planteen tenga viabilidad en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrón, T. (2015). Política educativa, formación de profesionales y modelos curriculares en México. España: Díaz de Santos.

Campos, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. Recuperado en <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf> (7 de julio de 2024).

CEPAL, (2018). La ineficiencia de la desigualdad. Recuperado en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43442-la-ineficiencia-la-desigualdad>

Hernández S. y Fernández-Collado, C. (2008). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

Hernández, R (2012). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill Interamericana.

Hernández, R., Fernández, C. (2010). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

MEN, (2022). Ley 2216. Colombia. Recuperado en https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=188289 (2 de julio de 2024).

Montiel, G. (2018). Práctica docente en atención de los alumnos con necesidades educativas especial. Revista Electrónica sobre tecnología, educación y sociedad. Vol. 4, Núm. 7. Recuperado en www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/download/653/733 (15 de junio de 2024).

Pegalajar, P. & Colmenero, R. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado en: Revista electrónica de investigación educativa, 19(1), 84-97. <https://dx.doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>

Quintana, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. Revista: Educación y Educadores, vol. 21, núm. 2.

UNESCO (2015). Educación inclusiva. Foro mundial sobre la educación 2015. Recuperado en [http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educación inclusiva](http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educación%20inclusiva).

UNESCO (2017). Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Unesco. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

CAPÍTULO 7

REVISIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO PARA APOYAR EL COMPROMISO SOCIAL UNIVERSITARIO

Data de submissão: 10/07/2026

Data de aceite: 24/07/2026

Rodolfo Camacho Pérez¹

<https://orcid.org/0000-0002-5707-5826>

José Cesar Macedo Villegas²

<https://orcid.org/0000-0002-5582-6569>

Faustino María Sandoval³

<https://orcid.org/0000-0003-2074-7753>

RESUMEN: El compromiso social universitario es un pilar fundamental para la formación integral de los estudiantes de educación superior, aunque con frecuencia se ve relegado en los modelos educativos convencionales. Dichos enfoques, centrados en la competitividad y el conocimiento técnico, a menudo generan profesionales que, si bien son competentes, carecen de

una profunda conciencia ética y del sentido de responsabilidad social necesarios para abordar los desafíos del mundo actual. Este artículo presenta una revisión crítica y exhaustiva del proceso educativo universitario con el fin de identificar estrategias efectivas que promuevan la participación cívica y la responsabilidad social. A través de un análisis documental, se examinan metodologías y teorías pedagógicas como el aprendizaje-servicio, la educación para la ciudadanía y la formación ética, evaluando su potencial para vincular el aprendizaje académico con la resolución de problemáticas comunitarias que lleven al mejoramiento social de la humanidad. Se discuten los principales retos que enfrentan las instituciones, como la falta de integración curricular de contenidos sociales y la necesidad de implementar metodologías participativas que vayan más allá del aula. Se subraya que un enfoque integral es crucial para fomentar competencias ciudadanas y éticas en los estudiantes. Finalmente, el estudio propone una serie de recomendaciones prácticas para el rediseño curricular y la capacitación docente, orientadas a fortalecer una educación superior que sea verdaderamente transformadora de conciencias. Estas propuestas buscan que las universidades asuman su papel como agentes de cambio social, formando profesionales capaces de generar un impacto positivo y sostenible en sus comunidades.

PALABRAS CLAVE: compromiso social; educación universitaria; aprendizaje-servicio; responsabilidad social.

¹ Docente de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

² Docente de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

³ Docente de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

1. INTRODUCCIÓN

Las teorías sobre el aprendizaje se enfocan en explicar los procesos mediante los cuales tanto los seres humanos como los animales adquieren conocimientos y habilidades. A lo largo del tiempo, diversos psicólogos y expertos en pedagogía han desarrollado modelos teóricos que buscan comprender cómo se produce el aprendizaje (Ormrod, 2020). Estas teorías emergen de la necesidad de identificar las formas más eficientes en que los individuos aprenden, con el propósito de optimizar las metodologías educativas. Sin embargo, dada la complejidad intrínseca del aprendizaje, aún persisten debates científicos sobre su definición exacta y los mecanismos específicos que lo originan en los sujetos (Schunk, 2020).

Entre las múltiples teorías existentes, cada una presenta enfoques valiosos que los docentes deben conocer para enriquecer su práctica educativa. El conocimiento profundo de estas teorías ofrece herramientas fundamentales para interpretar el proceso de aprendizaje y mejorar las estrategias en el aula, a pesar de que el estudio del aprendizaje sigue siendo un campo dinámico y en constante evolución (Colegiado Nacional de Desarrollo Educativo, 2013).

La implementación de estrategias didácticas centradas en el proceso enseñanza-aprendizaje resulta crucial para favorecer el desarrollo de competencias generales, imprescindibles en la formación profesional de diversas disciplinas (Universidad de la Salle, 2010). Asimismo, estas estrategias promueven un aprendizaje significativo, que facilita la adquisición profunda de conocimientos y habilidades necesarias para enfrentar los retos contemporáneos con mayor eficacia (Gómez, 2019). Esta perspectiva reconoce el mandato social que la educación superior debe cumplir: formar profesionistas capaces de responder a las demandas del entorno productivo actual.

El concepto de competencia abarca un conjunto de características que habilitan a una persona para desempeñarse eficazmente en ámbitos específicos. Estas no solo incluyen conocimientos teóricos, sino que también engloban actitudes, valores y la capacidad para manejar situaciones problemáticas de forma adecuada (Flores, 2021). Las competencias se adquieren a través del aprendizaje y la formación integral, combinando habilidades técnicas y capacidades de desempeño que se mantienen vigentes y transversales a lo largo del tiempo, particularmente en contextos profesionales (Tobón, 2005 2a. edición).

Específicamente, las competencias profesionales agrupan las destrezas y aptitudes necesarias para el ejercicio exitoso de un oficio o profesión. Identificar tanto las competencias propias como las requeridas en determinados puestos es esencial para el

desarrollo laboral (Gutierrez Larotta, 2018). Dentro de este amplio espectro, se destacan cuatro competencias básicas consideradas fundamentales: liderazgo, trabajo en equipo, orientación a resultados y gestión de personal.

En este sentido, el presente trabajo contribuye a la optimización de los procesos enseñanza-aprendizaje, mediante el uso apropiado de estrategias didácticas que permitan a los egresados de la Licenciatura en Administración de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) desarrollar las competencias necesarias para incorporarse al sector productivo con habilidades sólidas y aptitudes que fortalezcan su desempeño profesional. Esto, a su vez, impulsa la consolidación y el prestigio de dicha casa de estudios como una institución formadora de profesionistas altamente competitivos (UMSNH, 2023).

La educación superior enfrenta actualmente el desafío de formar profesionales no sólo competentes en sus áreas de especialización, sino también comprometidos con las necesidades y problemas sociales (González, 2021). El compromiso social universitario implica que los estudiantes desarrollen valores éticos, conciencia crítica y capacidad para actuar como agentes de cambio en sus comunidades (Delgado, 2019). Sin embargo, los procesos educativos tradicionales tienden a priorizar contenidos técnicos y académicos, relegando a segundo plano esta dimensión formativa esencial (Martínez, 2021). Esto conduce a una brecha entre el conocimiento adquirido y su aplicación social, limitando el impacto de la educación superior. Por ello, es indispensable revisar el proceso educativo para incorporar estrategias pedagógicas que permitan fortalecer el compromiso social y la responsabilidad ciudadana dentro y fuera del aula. Este artículo se propone analizar las principales teorías, metodologías y prácticas educativas que favorecen esta integración, identificando retos y proponiendo recomendaciones para la mejora continua.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Pese a las declaraciones institucionales que promueven la responsabilidad social como un valor central, en la práctica la formación universitaria presenta una limitada integración del compromiso social en el currículo y la metodología docente (López, 2018). Esta insuficiencia se traduce en estudiantes con escasas oportunidades para conectar su aprendizaje con las realidades sociales y comunitarias a las que deberán responder profesionalmente (Sánchez, 2022). La exclusión o marginalización del compromiso social en el proceso educativo ocasiona un desfase entre el rol esperado del profesional y su formación real. Por tanto, se hace necesario evaluar cómo se integra actualmente

esta dimensión en la educación superior y qué modificaciones requieren los procesos educativos para fomentar un compromiso social efectivo y sostenible en el estudiantado.

3. OBJETIVOS

- Realizar una revisión crítica del proceso educativo universitario centrado en la formación para el compromiso social.
- Identificar estrategias pedagógicas y metodológicas que potencien la responsabilidad social de los estudiantes.
- Proponer recomendaciones para la incorporación transversal del compromiso social en la educación superior.

4. HIPÓTESIS / POSTULADOS EN INVESTIGACIONES CUALITATIVAS

Se plantea que la incorporación sistemática de metodologías participativas y contenidos enfocados en la responsabilidad social dentro del currículo universitario contribuye a fortalecer el compromiso social de los estudiantes, generando mayor conciencia crítica y disposición para la acción comunitaria. Este compromiso social, a su vez, favorece la formación integral y la construcción de profesionales éticos y activos socialmente (Freire, 1970) y (Bringle, 1996).

5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿De qué manera se integra actualmente el compromiso social en el proceso educativo universitario?
2. ¿Qué estrategias pedagógicas y metodológicas resultan más efectivas para fomentar la responsabilidad social en estudiantes universitarios?
3. ¿Cuáles son los principales obstáculos para la integración efectiva del compromiso social en la educación superior?
4. ¿Qué prácticas y políticas institucionales favorecen una formación universitaria orientada al compromiso social?

6. JUSTIFICACIÓN

El fortalecimiento del compromiso social en el ámbito universitario es crucial para responder a las demandas de sociedades cada vez más complejas y diversas. Diversos estudios han evidenciado que los profesionales formados con una visión social crítica están mejor preparados para enfrentar los retos éticos y sociales de su entorno (Pérez,

2019). Sin embargo, la formación en responsabilidad social sigue siendo insuficiente en muchos planes de estudio, lo que limita la capacidad de las universidades para cumplir un rol transformador eficaz.

Esta investigación justifica la necesidad de revisar y reorientar los procesos educativos para que integren esta dimensión como un eje fundamental. Además, aporta insumos para el diseño de estrategias pedagógicas y políticas institucionales que promuevan un compromiso social auténtico y sostenido en el tiempo, potenciando el impacto positivo de la educación superior en las comunidades (López, 2018).

7. ANTECEDENTES

El análisis histórico revela que el sistema actual de educación superior en México se deriva de formas básicas de organización universitaria que han evolucionado a lo largo del tiempo. En el país coexisten universidades públicas estatales y federales, instituciones privadas, autónomas y no autónomas, así como entidades educativas tecnológicas, normales y universidades interculturales, cada una con estructuras administrativas y académicas que combinan similitudes y diferencias. Esta diversidad organizativa es resultado de la combinación de políticas educativas, financieras y de cobertura adoptadas en distintos momentos y contextos históricos variados (Brunner, 2011).

Las Instituciones de Educación Superior (IES) contemporáneas presentan una gran variedad de formas organizativas, las cuales dependen de sus objetivos, orientaciones, estructuras, trayectoria y recursos disponibles, tanto humanos como materiales y financieros. El sistema de educación superior no siempre tuvo esta complejidad; en sus orígenes estaba conformado por universidades, colegios e institutos con un perfil más definido y una organización relativamente sencilla. Durante el último tercio del siglo XX y en la transición al XXI, se produjo una sofisticación en estas estructuras, acompañada del uso creciente de diversas herramientas analíticas e intelectuales para estudiar su funcionamiento, incluyendo enfoques como el análisis institucional, los estudios organizacionales y las políticas educativas (Altbach, 2009).

Los modelos educativos se han convertido en un término recurrente para describir cómo se organizan y operan las IES, tanto en México como a nivel global. En este marco, el paradigma basado en competencias ha tomado un papel fundamental en la formación escolar y universitaria, así como en la certificación, empleabilidad y gestión de recursos humanos. Este enfoque introduce cambios significativos en la concepción del desempeño profesional, su evaluación, la compensación y el desarrollo de carreras (Ulloa, 2015). La necesidad de preparación continua y el fortalecimiento de habilidades en

diversos ámbitos hacen que los profesionales con un perfil más completo sean altamente valorados por el mercado laboral (Endalia, 2019).

Las competencias se entienden como las habilidades, capacidades y conocimientos adquiridos mediante el aprendizaje y la formación continua de las personas. Estas no solo abarcan aptitudes teóricas, sino que también definen el pensamiento, los valores y la capacidad para manejar eficazmente situaciones problemáticas. Dicha combinación de destrezas y capacidades permite desempeñar funciones de manera efectiva y sostenida en el tiempo, particularmente en contextos profesionales y productivos (Silva Carreño, 2020). En este sentido, la competencia es un factor diferenciador que permite a una persona destacar con un desempeño superior en comparación con otros. Además, involucra características personales como motivación, valores y rasgos que optimizan el desempeño laboral (González, 2021).

Para alcanzar estos objetivos, es fundamental analizar las teorías del aprendizaje y aplicar estrategias didácticas que permitan a instituciones como la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) consolidar la formación de competencias en sus egresados, facilitando su incorporación al desarrollo productivo. Esto se basa en el reconocimiento de que comprender cómo aprende el ser humano de la mejor manera impulsa la mejora de los procesos de enseñanza a través de técnicas didácticas que promueven el logro de metas educativas (Schunk, 2020).

En el contexto latinoamericano, es común que muchos docentes ingresen a la enseñanza sin una formación pedagógica formal, motivados ya sea por interés personal o por oportunidades laborales, lo que genera que frecuentemente reproduzcan en su práctica las experiencias que vivieron como estudiantes (Díaz B, 2010 3ª Edición). Esta situación fue confirmada en la investigación doctoral de Gallardo (2015), quien evidenció la necesidad de brindar a los docentes herramientas pedagógicas que optimicen su práctica en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El problema radica en que en muchas IES prevalece una pedagogía empírica en el Proceso Docente Educativo (PDE), la cual debe ser superada mediante una teoría pedagógica que structure y jerarquice sus conceptos y principios (Alvarez de Zayas, 2004 6a Ed, 6a. Riemp). Esta carencia contrasta con las políticas educativas promovidas por organismos internacionales como el Banco Mundial, que enfatizan la calidad educativa, lo que convierte a la investigación sobre estrategias didácticas en una vía crucial para encontrar soluciones.

Finalmente, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo, el docente dispone de una variedad de instrumentos que le permiten estimular la participación, la motivación y el interés de los alumnos para lograr una enseñanza significativa. Esto

exige una formación docente sólida capaz de traducir el conocimiento en aprendizajes significativos, orientando las estrategias didácticas hacia objetivos claros y considerando las necesidades específicas de cada grupo (DeMonte, 2013) y (Torres, 2017).

8. MARCO TEÓRICO

La base teórica para esta revisión se sustenta en tres pilares principales:

Educación liberadora

Paulo Freire (1970) sostiene que la educación debe concebirse como un proceso liberador que posibilite a los estudiantes tomar conciencia crítica de su realidad social y actuar para transformarla. Esta pedagogía crítica enfatiza la praxis, entendida como reflexión y acción, que debe guiar la formación universitaria para que el conocimiento trascienda lo académico y genere un impacto social efectivo.

Aprendizaje-servicio

Bringle y Hatcher (1996) definen el aprendizaje-servicio como una metodología educativa que combina objetivos académicos con el compromiso activo en la comunidad. Este enfoque permite a los estudiantes adquirir conocimientos y competencias a través de experiencias prácticas de servicio, fortaleciendo su desarrollo ético y ciudadanía activa. Su aplicación en universidades ha demostrado resultados positivos en la formación del compromiso social (García, 2020).

Educación para la ciudadanía

Torney-Purta, Lehmann, Oswald, y Schulz (2001) conceptualizan la educación para la ciudadanía como un proceso que capacita a los individuos para participar responsablemente en la vida democrática y social. Este enfoque incluye la adquisición de conocimientos, habilidades y valores que promueven la participación activa, la justicia social y el respeto a los derechos humanos, elementos esenciales para el compromiso social en la educación superior.

Diversos estudios han demostrado que la integración efectiva del compromiso social en la educación superior depende de factores múltiples. Entre ellos, la cultura institucional juega un papel decisivo, ya que universidades con una visión estratégica clara sobre responsabilidad social y compromiso comunitario logran mejores resultados en la formación ética de sus estudiantes (López, 2018). Por otro lado, la formación docente es un elemento clave, dado que los profesores deben estar preparados para guiar procesos de aprendizaje centrados en valores y habilidades sociales (Martínez, 2021).

Las políticas universitarias que promueven la vinculación con la comunidad mediante proyectos interdisciplinarios y programas de aprendizaje-servicio han evidenciado un impacto positivo, al generar espacios para el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas de manera práctica (García, 2020). Además, la inclusión de reflexiones críticas y espacios de diálogo en el currículo contribuye a despertar la conciencia social y fortalecer el sentido ético en los futuros profesionales (Rodríguez, 2018).

Finalmente, la educación para la ciudadanía se entiende como una estrategia indispensable para formar individuos comprometidos con la justicia social y el respeto a los derechos humanos (Torney-Purta, 2001). Esta formación implica desarrollar no solo conocimientos, sino también valores y habilidades para la participación activa en sociedades democráticas.

9. METODOLOGÍA

Este estudio utilizó un enfoque cualitativo basado en revisión documental sistemática, con análisis temático para identificar tendencias y buenas prácticas en la integración del compromiso social en la educación universitaria. Se seleccionaron documentos relevantes publicados entre 2014 y 2024 en bases como Scopus, Redalyc, Google Scholar y repositorios universitarios.

Los criterios de selección incluyeron artículos académicos, informes institucionales, tesis y libros que abordaran teorías educativas, experiencias internacionales y nacionales, así como evaluaciones de programas y políticas relacionadas con la responsabilidad social universitaria. Se incluyeron documentos en español e inglés.

El análisis consistió en categorizar la información para responder a las preguntas de investigación, enfocándose en la estructura curricular, metodologías pedagógicas, formación docente y políticas institucionales. Esta metodología permitió construir un panorama integral y fundamentado que orienta las recomendaciones para fortalecer el compromiso social en las universidades.

9.1. DIDÁCTICA

En total se revisaron 37 estrategias didácticas y de ellas se eligió la de trabajo colaborativo, porque abarca más ampliamente el concepto de la educación y las interacciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo énfasis en que lo que mencionamos está basado en documentos y artículos científicos de varios autores, por lo

que los criterios de búsqueda fueron: a) publicaciones al respecto del tema en libros; b) artículos relacionados con la temática.

Las entidades de educación superior juegan un papel relevante en la sociedad, al requerir de ellas e ir más allá de ser un lugar de enseñanza y en cambio ser un lugar de actualización, educación continuada, aplicando estrategias de educación funcionales, comprometidas con la investigación y su aporte a la solución de los problemas actuales. Hoy las demandas de las comunidades, exigen que las instituciones de educación superior sean incluyentes y faciliten participar en los ambientes políticos, económicos, culturales, ambientales y sociales, formando profesionales con hábitos de innovación, producción y transformación apoyados en la ciencia y la tecnología (Sánchez et al., 2019).

El proceso de enseñanza-aprendizaje es la interacción entre los elementos docente, estudiante, contenido, estrategias, medio, contexto y ambiente. Las estrategias didácticas son las acciones, estructuras o pasos planeados por el maestro para desarrollar acciones buscando propiciar la formación y lograr la meta de aprendizaje, por lo que, el docente diseña las actividades, enseña a aprender y evalúa, mientras que el alumno realiza las actividades, construye su propio aprendizaje y se autoevalúa (Benítez, 2019). El objetivo actual de las TIC es el logro de mejores aprendizajes que despierten el interés de los estudiantes a través de diferentes estrategias, que utilicen estas herramientas y el papel del docente sea el de orientador y liderar, para que el papel protagónico lo juegue el estudiante.

Las estrategias sirven para el mejoramiento de la calidad y el rendimiento de los alumnos, apoyadas en concepciones de aprendizaje (Salazar, 2018). Deben ser seleccionadas bajo criterios de validez, variedad, relevancia, claridad, adecuación, conocimiento e inserción (Ausín et al., 2016). Las nuevas formas de educación que surgen a partir del uso de las TIC han dado origen a una plataforma de educación a distancia, permitiendo llegar el proceso educativo a cualquier parte del mundo sin importar las fronteras, contando con dispositivos electrónicos que puedan proporcionar información multimedia. que es un aprendizaje combinado para ser bimodal, semipresencial o semivirtual, en una plataforma de internet con varias herramientas como chat, foros, wikis, blogs, teleconferencias, entre otros (Sánchez et al., 2019).

9.2. TRABAJO COLABORATIVO

El trabajo colaborativo en el ámbito educativo se configura como un modelo de aprendizaje altamente interactivo que invita a los estudiantes a construir conocimiento de manera conjunta. Esto requiere la integración de esfuerzos, talentos y competencias

mediante una serie de intercambios que faciliten el logro de objetivos comunes. Más allá de ser una simple técnica, el trabajo colaborativo se entiende como una filosofía de interacción y una modalidad de trabajo que valora el respeto hacia las aportaciones individuales de cada miembro del grupo (Maldonado Pérez, 2007). Según (Echazarreta et al, 2009). esta modalidad se distingue del trabajo en grupo tradicional por su énfasis en la interdependencia positiva, donde se combinan tanto labores individuales como colectivas para alcanzar metas compartidas.

El trabajo colaborativo demanda en los participantes habilidades comunicativas, así como relaciones equilibradas y recíprocas, además de un compromiso genuino para compartir la resolución de tareas. (Chaljub, 2015) señala que para comprender este modelo como una metodología efectiva es necesario considerar su base teórica, que reconoce las habilidades sociales y la comunicación como elementos inherentes a cualquier grupo. La construcción conjunta del aprendizaje a través del diálogo se mantiene como un principio fundamental a lo largo del tiempo.

En este sentido, “el aprendizaje colaborativo es el resultado directo del trabajo colaborativo” (Chaljub, 2015). Este tipo de aprendizaje se centra en fomentar el pensamiento divergente y creativo mediante actividades grupales basadas en la socialización didáctica y la interdependencia positiva entre los participantes. Esta interdependencia constituye el núcleo de las actividades colaborativas, transformando el trabajo en grupo en un verdadero trabajo en equipo.

Zañartu (2013) sostiene que cada paradigma representa un extremo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que va desde un modelo altamente estructurado y dirigido por el profesor (aprendizaje cooperativo) hasta uno donde el estudiante asume la mayor responsabilidad (aprendizaje colaborativo). Ambos enfoques se sustentan en teorías constructivistas, aunque el cooperativo está alineado con la perspectiva piagetiana, mientras que el colaborativo se basa en el enfoque sociocultural (Echazarreta et al, 2009).

Para implementar el trabajo colaborativo como estrategia didáctica que genere un aprendizaje colaborativo efectivo en el aula, es necesario emplear técnicas que permitan llevar esta estrategia a la práctica de manera concreta (Revelo, 2018). El interés principal en la investigación sobre aprendizaje colaborativo radica en su potencial para mejorar la interacción y el trabajo conjunto entre pares (Magide, 2021). En este marco, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) representan una ventaja pedagógica importante, ya que estimulan la comunicación interpersonal, facilitan el acceso a información y contenidos, permiten el seguimiento del progreso individual y grupal, y propician la gestión, administración y evaluación tanto auto como coevaluativa en

contextos educativos. Entre las herramientas específicas se encuentran la comunicación sincrónica y asincrónica, la transferencia de datos, aplicaciones compartidas, wikis, notas digitales y pizarras colaborativas (Lizcano, 2019).

Es fundamental conectar las abstracciones académicas con aplicaciones prácticas concretas en el aula (Ostrosky, 2018). Un punto clave es que los estudiantes deben formar activamente en sus propios cerebros y mentes las conexiones que les posibiliten el aprendizaje efectivo, incluyendo conexiones neurológicas, cognitivas y sociales (Glejer, 2017 3a ed).

9.3. PROCESO DOCENTE EDUCATIVO APLICANDO LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Las teorías del aprendizaje buscan describir los procesos mediante los cuales tanto los seres humanos como los animales adquieren conocimientos y habilidades. A lo largo del tiempo, una amplia variedad de psicólogos y educadores han desarrollado diferentes modelos teóricos que exploran cómo se produce este fenómeno (Colegiado Nacional de Desarrollo Educativo, 2013). Estas teorías surgen de la necesidad de comprender las formas más efectivas en que las personas aprenden, con el fin de optimizar los procesos educativos. Como docentes, es fundamental conocer estas diversas perspectivas, ya que cada una aporta herramientas valiosas para mejorar la enseñanza en el aula.

Teoría Conductista

Las bases del conductismo se establecieron a principios del siglo XX, centrando su atención en la modificación del comportamiento a través de la relación estímulo-respuesta y la aplicación de refuerzos positivos. Desde esta óptica, el aprendizaje es entendido como un cambio observable en la conducta del individuo, provocado por estímulos del entorno (Leeder, 2022).

Psicología Cognitiva

La psicología cognitiva, emergida en la década de 1950, estudia los procesos mentales involucrados en el aprendizaje, tales como la percepción, memoria y resolución de problemas. Jerome Bruner, figura clave de esta corriente, destacó la importancia de recuperar el estudio de la mente dentro de las ciencias humanas, promoviendo el desarrollo de habilidades para procesar, representar y actuar sobre la información (Brunner, 2011).

Constructivismo

En la teoría constructivista, el estudiante se convierte en el agente principal del aprendizaje, construyendo conocimiento a partir de la interacción con su entorno

y la reorganización de sus estructuras mentales previas. Este enfoque, desarrollado principalmente entre 1970 y 1980, considera al docente como un facilitador y mediador que apoya al alumno en la consecución del aprendizaje óptimo (Vygotsky, 1978).

Constructivismo Social

El constructivismo social amplió las ideas previas al enfatizar el papel crucial del contexto social y la interacción en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva sostiene que el aprendizaje no solo depende de la experiencia individual, sino también de la comparación y el diálogo con los esquemas mentales de otras personas en el entorno social (Vygotsky, 1978).

Aprendizaje Experiencial

Basado en teorías constructivistas, el aprendizaje experiencial coloca en el centro la experiencia práctica como motor del aprendizaje. Este proceso implica un cambio conductual que ocurre cuando el individuo enfrenta situaciones significativas que despiertan su interés y motivación. Carl Rogers y John Dewey son considerados pioneros en esta línea, subrayando la importancia de la participación activa e iniciativa propia del estudiante para facilitar el aprendizaje (Gleason Rodriguez, 2020).

Conectivismo

El conectivismo surge como respuesta a los cambios tecnológicos y digitales contemporáneos, integrando las TIC en el proceso educativo. Se percibe como una evolución necesaria de teorías previas debido a la influencia creciente de la tecnología en el aprendizaje. Según este modelo, el conocimiento no reside exclusivamente en el individuo, sino que se encuentra distribuido en redes, bases de datos, y otros entornos externos. Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso continuo que ocurre en múltiples contextos y momentos, de manera natural e incluso espontánea, superando la idea tradicional de transferencia o construcción individual del conocimiento. George Siemens y Stephen Downes son los principales exponentes de esta teoría (Siemens, 2005).

Aprendizajes Significativos

David Ausubel propuso la teoría del aprendizaje significativo, que destaca la importancia de relacionar la nueva información con los conocimientos previos del estudiante. Este tipo de aprendizaje exige un reajuste y reconstrucción de las estructuras cognitivas existentes, siendo fundamental para procesos complejos de asimilación en áreas científicas, matemáticas y filosóficas. Ausubel identificó tres modalidades

de aprendizaje significativo: representaciones, conceptos y proposiciones, las cuales requieren un esfuerzo consciente y voluntario por parte del aprendiz (Torres, 2025).

10. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis muestra que la presencia del compromiso social en el currículo universitario es variable y, en muchos casos, insuficiente, evidenciándose en asignaturas específicas o actividades extracurriculares no articuladas con el núcleo académico (Martínez, 2021). En contraste, universidades con políticas claras de vinculación social implementan proyectos de aprendizaje-servicio y actividades comunitarias que impactan positivamente en la formación ética y ciudadana (García, 2020).

Se identifican barreras como la falta de capacitación docente, desconexión entre teoría y práctica, y limitaciones estructurales para integrar actividades sociales dentro del horario académico (López, 2018). La reflexión crítica se destaca como pieza clave para que las experiencias prácticas traduzcan en verdadero compromiso y aprendizaje significativo (Rodríguez, 2018).

La efectiva articulación curricular, junto con el respaldo institucional, emerge como condición indispensable para que el compromiso social no quede como un discurso sino que se traduzca en acciones concretas y formación integral (Pérez, 2019).

Consideramos que con estrategias pedagógicas adecuadas podemos llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una mejor manera, permitiendo que el docente cuente con diversidad de herramientas que le permitan interactuar con los alumnos para formar competencias (Torres, 2017). Lo que necesariamente implica una formación docente robusta capaz de traducir los conocimientos en aprendizajes para los estudiantes.

Los avances tecnológicos nos hacen reflexionar sobre el estilo de vida en la sociedad actual; por ende, la educación superior, es sin duda uno de los sectores que está realizando esfuerzos por innovar en sus procesos educativos para dar respuesta a estas demandas con la incorporación de las TIC en sus procesos de enseñanza (Cabero, A, 2015).

Resaltamos la importancia del trabajo colaborativo, ya que, exige de los participantes habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas, el deseo y compromiso de compartir, lo que hace necesaria la utilización de técnicas que lleven a la práctica dicha táctica, incorporándose en el aula como una estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje, complementándose con todas las demás estrategias con procedimientos flexibles, heurísticos y adaptarlas al conocimiento, contexto y demandas requeridas.

Para la formación de competencias básicas y profesionales, consideramos que es indispensable que las instituciones educativas desarrollen en los estudiantes

competencias laborales, entendidas como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones, que les conduzcan a trabajar en equipo, lograr resultados en una organización o unidad productiva y los habilite para conseguir un empleo, generar su propia empresa o negocio.

11. CONCLUSIONES

La revisión documental confirma que el compromiso social puede y debe integrarse como un eje transversal del proceso educativo universitario para formar profesionales con una visión ética y social robusta. La implementación de metodologías como el aprendizaje-servicio, junto con políticas institucionales claras y capacitación docente, son fundamentales para favorecer este propósito. Las universidades deben asumir un rol activo como agentes de cambio, promoviendo una educación que vincule formación técnica con acción social. Esto representa un desafío estructural y pedagógico, pero es indispensable para responder a las demandas de sociedades complejas y fomentar la construcción de un desarrollo más justo y sostenible.

La difusión de estrategias pedagógicas en procesos de enseñanza-aprendizaje, deben enfocarse de acuerdo a las teorías y tendencias actuales en todos los centros de formación, fortaleciendo la educación en los diferentes niveles educativos, con los hallazgos en áreas como la neurociencia cognitiva que está mostrando un nuevo camino para la transformación de los modelos educativos tradicionales (Bosada, 2019 actualizado 2022).

La necesidad de cambio de la metodología tradicional a una más activa es innegable, en la que el alumno sea más activo en su participación y responsable de su propio aprendizaje, involucrando el esfuerzo y compromiso de docente, institución y alumno, en donde cada uno desde su posición aporte de manera integral al proceso de enseñanza- aprendizaje para la formación de competencias.

En el contexto de la educación superior, estos desafíos son aún mayores, comprendiendo que la diversidad de modalidades educativas que se desarrollan actualmente, pone de manifiesto los cambios profundos que requiere el sistema educativo para dar respuesta a las necesidades educativas del estudiante.

12. RECOMENDACIONES

1. Incorporar la formación en compromiso social como eje transversal en todos los programas académicos.

2. Priorizar metodologías activas y participativas, especialmente el aprendizaje-servicio.
3. Capacitar al profesorado en competencias para enseñanza centrada en valores y responsabilidad social.
4. Establecer incentivos institucionales para fomentar y reconocer la participación en proyectos sociales.
5. Crear espacios formales de reflexión crítica sobre problemas sociales y ética profesional.
6. Promover alianzas universidad-comunidad para proyectos sostenibles y aplicados.

BIBLIOGRAFÍA

Altbach, P. R. (2009). *"Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution"*. Unesco.

Alvarez de Zayas, C. M. (2004 6a Ed, 6a. Riemp). La escuela en la vida. En C. m. Alvarez de Zayas, *La escuela en la vida*. Cuba: Pueblo y educacion.

Ausin et al. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *SciELO-Chile*.

Benítez, G. M. (2019). El proceso de enseñanza- aprendizaje: el acto didáctico. *Universitat Rovira I Virgili* , pp 31-65.

Bosada, M. (05 de 08 de 2019 actualizado 2022). *educaweb.com*. Obtenido de neurociencia-aliada-mejorar-educacion: <https://www.educaweb.com/noticia/2019/01/10/neurociencia-aliada-mejorar-educacion-18676/>

Bringle, R. G. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221–239. <https://doi.org/10.2307/2943981>.

Brunner, J. (2011). *"Los riesgos de la educación superior en América Latina"*.

Cabero, A. (2015). Reflexiones Educativas sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19-27.

Chaljub, J. M. (2015). Trabajo Colaborativo como estrategia de Enseñanza en la Universidad. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria Año 11 / N.22*. Santiago, República Dominicana, pp 64-71.

Colegiado Nacional de Desarrollo Educativo. (2013). *Una Mirada a las Teorías y Corrientes Pedagógicas Compilacion*. Mexico, D.F.: Editorial el Magisterio.

Delgado, L. R. (2019). Formación ética y compromiso social en la educación superior. *Revista de Educación*, 23(4), 45–62.

DeMonte, J. (2013). High-Quality Professional Development for Teachers: Supporting Teacher Training to Improve Student Learning. *Center for American Progress*, pp 1-28.

- Díaz B, F. A. (2010 3ª Edición). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Echazarreta et al. (2009). La competencia "El trabajo colaborativo". *Dialnet uoc Papers revista sobre la sociedad del conocimiento*.
- Endalia. (21 de 06 de 2019). *Desarrollo de talento*. Obtenido de Competencias, capacidades y habilidades: ¿Qué diferencias hay?: <https://www.endalia.com/news/diferencias-competencias-capacidades-habilidades/>
- Flores, G. (2021). ¿Qué es la competencia y sus características? *La respuesta, artículos populares*.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gallardo, V. H. (2015). *Evaluación del plan de estudios de la facultad de medicina veterinaria y zootecnia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo, España.
- García, M. L. (2020). (Impacto de proyectos de vinculación universitaria en el compromiso social. . *Revista Latinoamericana de Educación Superior*, 14(1), 33–47.
- Gleason Rodríguez, J. M. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Educación [online]* vol.44, n.2., 279-298 <http://dx.doi.org/10.15517/revdu.v44i2.40197>. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.15517/revdu.v44i2.40197>
- Gleijzer, C. (2017 3a ed). *Las bases biológicas del aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Gómez, M. M.-V. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, vol. 17, núm. 02, pp. 118-131.
- González, A. &. (2021). Retos actuales en la formación universitaria para el compromiso social. *Educación y Sociedad*, 53(1), 89–110. <https://doi.org/10.15581/004.53.89-110>.
- Gutierrez Larotta, D. (04 de 04 de 2018). *profesionistas.org.mx*. Obtenido de 4 Competencias profesionales indispensables: <https://profesionistas.org.mx/4-competencias-profesionales-indispensables>
- Leeder, T. M. (22 de 05 de 2022). *Conductismo, Skinner y condicionamiento operante: consideraciones para la práctica del entrenamiento deportivo*. Obtenido de <https://doi.org/10.1080/08924562.2022.2052776>
- Lizcano, B. &. (2019). Aprendizaje colaborativo con apoyo en TIC: concepto, metodología y recursos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 12, núm. 24 Pontificia Universidad Javeriana, pp 12-24.
- López, M. &. (2018). Integración curricular de la responsabilidad social en universidades latinoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(2), 33–46. <https://doi.org/10.35362/rie772326>.
- Magide, B. (01 de 03 de 2021). *educ.ar/recursos/155897/*. Obtenido de Trabajos colaborativos mediados por tecnología: <https://www.educ.ar/recursos/155897/trabajos-colaborativos-mediados-por-tecnologia>
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus Revista de educación*; Año 13, N° 23, pp. 263-278.
- Martínez, C. &. (2021). Obstáculos para la educación en compromiso social en universidades. *Revista de Investigación Educativa*, 39(3), 75–92. <https://doi.org/10.6018/rie.39.3.433141>.

Ormrod, J. E. (2020). *“Human Learning”* (8th ed. Pearson).

Ostrosky, F. (2018). Desarrollo del cerebro. *Facultad de psicología UNAM*.

Pérez, A. &. (2019). Ética y responsabilidad social en la educación superior. *Revista de Estudios Sociales*, 34(2), 14–30.

Revelo, C. &. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecno Lógicas*, vol. 21, núm. 41 Instituto Tecnológico Metropolitano, pp. 115-134.

Rodríguez, D. (2018). Experiencias de aprendizaje-servicio y desarrollo de valores en la universidad. *Educación Crítica*, 9(1), 101-115.

Salazar, P. &. (2018). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje para la docencia universitaria*. Colima: Universidad de Colima.

Sánchez et al. (2019). Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Información tecnológica versión On-line ISSN 0718-0764 vol.30 no.3*.

Sánchez, E. (2022). Desafíos en la formación social universitaria. *Revista Iberoamericana de Pedagogía*, 47(3), 225–239.

Schunk, D. H. (2020). *Learning Theories: An Educational Perspective* (8th Edition). Pearson.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1-10.

Silva Carreño, W. H. (2020). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *Revista electrónica de investigación educativa*, 10-15.

Tobón, S. (2005 2a. edición). *Formacion Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogota, Colombia: Ecoe Ediciones.

Torney-Purta, J. L. (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries. *Civic knowledge*.

Torres, A. (2017). *Psicología educativa y del desarrollo*. Obtenido de La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel: <https://psicologiyamente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>

Torres, A. (8 de 02 de 2025). Obtenido de <https://psicologiyamente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>

Ulloa, S. M. (2015). *La Importancia de la Formacion y Desarrollo por Competenciaa en las Organizaciones en el Mundo Actual*. Bogota, D.C.: Universidad Militar Nueva Granada.

UMSNH. (2023). *Informe institucional sobre el fortalecimiento de competencias*. Morelia: UMSNH.

Universidad de la Salle. (2010). *Estrategias de Enseñanza*. Bogotá, D.C.: Editorial Kimpres Ltda.

Vygotsky. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cambridge: Universidad de Harvard.

Zañartu, L. M. (2013). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Slideshare.net*.

SOBRE LOS ORGANIZADORES



Dra. Martha Moreno Zambrano. Doctora en Educación, Ph. D. por la Universidad de Baja California (Cédula 10956445), Maestra en Administración y Gestión Regional (Cédula 7482500) y Licenciada en Contaduría Pública (Cédula 40601724) por el Centro Universitario de la Costa Sur de la Universidad de Guadalajara. Profesora Investigadora de Tiempo Completo adscrita al Departamento de Contaduría, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1, perfil PRODEP, miembro del cuerpo académico UDG-CA-944 en consolidación “Desarrollo turístico regional”. Miembro

fundador de la Asociación de Mujeres Académicas de la Universidad de Guadalajara, A.C. Miembro del Colegio de Investigadores Iberoamericanos al Servicio del Conocimiento; Miembro investigador de la Red de Estudios Latinoamericanos de las Mujeres en las Organizaciones; y, Miembro de la Federación Mexicana de Universitarias, capítulo Guadalajara, A.C.



Dra. María del Rosario de la Torre Cruz. Profesora docente titular de tiempo completo del Departamento de Ciencias de la Administración del Centro Universitario de la Costa Sur. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores- Nivel Candidato. Perfil PRODEP, Responsable y miembro del cuerpo académico CA UdeG 1149 Emprendimiento, gestión y evaluación de la Calidad; miembro de la Red de Estudios y Docencia de Investigadores en las Ciencias Económico Administrativas (RED-ICEA), Miembro de la Red del Colegio de Investigadores Iberoamericanos al Servicio

del Conocimiento (CIISC); Ha realizado ponencias en foros nacionales e internacionales, y publicado trabajo de investigación sobre estas líneas en revistas arbitradas, revistas indexadas, libros y capítulos de libros. Especialista en Calidad educativa y emprendimiento.



Dr. Juan Carlos Flores Carrillo. Licenciado en Comunicación Social y Maestro en Administración por la Universidad de Colima. Doctor en Gestión Pública y Políticas Sociales por la Universidad de Baja California. Profesor de periodismo, publicidad, mercadotecnia y relaciones públicas en la Universidad de Colima y Universidad Viscaya de las Américas desde 2015. Es Premio México de Periodismo en 2014 por la Federación de Asociaciones de Periodistas Mexicanos (Feparmex)

en la categoría de mejor noticia. Ha publicado artículos científicos en publicidad y periodismo, autor de varios libros en administración y relaciones públicas. Es periodista desde 2003 en varios de los principales medios escritos y digitales de Colima. Entre ellos del periódico nacional La Jornada, del cual es responsable desde 2010.



Dr. Benjamín Antonio Lobato González. Ingeniero mecánico electricista, maestro en planeación estratégica y doctor en educación. Profesor de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara, donde ha desempeñado funciones académicas, de gestión y administración universitaria en diferentes cargos. Cuenta con amplia experiencia en docencia, investigación y formación de recursos humanos en los niveles superior y de posgrado. Ha participado en proyectos de investigación, actividades de capacitación y desarrollo académico, así como en la publicación de artículos científicos, libros

y capítulos de libro relacionados con la innovación educativa, la gestión académica, la ingeniería y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ha recibido diversos reconocimientos por su trayectoria y contribuciones al fortalecimiento de la educación superior y la formación de profesionales en el ámbito de la ingeniería.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agronegocios 34, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 45

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 46, 47

Aprendizaje-servicio 105, 111, 112, 117, 118, 119, 121

B

Brecha generacional 1, 2, 4, 5, 7, 13, 15, 16, 17, 18

C

Capacitación 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 33, 39, 47, 97, 98, 102, 105, 117, 118

Competencias digitales 1, 3, 4, 5, 11, 12, 13, 16

Compromiso social 46, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 117, 118, 119, 120

D

Decisiones financieras 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 66

Deserción escolar 67, 68, 70, 71, 72, 73, 83, 84, 94

Discapacidad 86, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 101, 103

Diseño Universal de Aprendizaje 86, 89, 90, 93

E

Educación 1, 3, 5, 12, 14, 16, 17, 18, 23, 34, 35, 36, 37, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123

Educación básica secundaria 67, 74, 82

Educación financiera 49, 50, 51, 54, 55, 62, 63, 64, 65

Educación universitaria 40, 47, 105, 112

Emociones 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 74

Emprendimiento 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47

Estudiantes universitarios 18, 38, 39, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 63, 64, 108

I

Inclusión educativa 86, 88, 89, 90, 92, 103

P

Práctica pedagógica 1, 82

Préstamos 49, 50, 52, 54, 55, 61, 62, 64

Pymes 19, 20, 33

R

Rendimiento escolar 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 81, 85, 95

Reprobación escolar 67, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 85, 95

Responsabilidad social 105, 107, 108, 109, 111, 112, 119, 120, 121

S

Sector comercial 19, 32

T

Tecnología educativa 1, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 13, 17

Trastornos específicos del aprendizaje 86, 93

Esta obra reúne investigaciones desarrolladas de manera colegiada por profesores e investigadores del Colegio de Investigadores Iberoamericanos al Servicio del Conocimiento (CIISC), comprometidos con la generación y difusión de conocimiento científico que contribuya al fortalecimiento de la educación y al análisis de los desafíos que enfrenta la sociedad contemporánea.

Através de diversos estudios, el libro aborda temas como la innovación educativa, la educación inclusiva, las emociones en los procesos de aprendizaje, la adopción de tecnologías educativas, la formación para el emprendimiento, el rendimiento escolar y el compromiso social universitario. Cada capítulo ofrece evidencia científica y propuestas que vinculan la teoría con la práctica para comprender y atender problemáticas presentes en distintos contextos educativos.

La diversidad de instituciones participantes y el trabajo colaborativo de sus autores enriquecen esta publicación, reflejando el valor de la investigación como un medio para impulsar una educación más inclusiva, equitativa y pertinente. Esta obra constituye un referente para investigadores, docentes, estudiantes y profesionales interesados en contribuir, desde el conocimiento científico, a la transformación de los procesos educativos y al desarrollo de una sociedad más justa e innovadora.