Juan Carlos Flores Carrillo
Teodoro Reyes Fong
Rodolfo Antonio Mejía Villaseñor
Juan Flores Preciado
(Organizadores)

INVESTIGACIONES EN INNOVACIÓN, LIDERAZGO, EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y ALFABETIZACIÓN FINANCIERA Y SABERES ANCESTRALES EN ECUADOR Y COLOMBIA

EDITORA ARTEMIS
2026

2026 *by Editora Artemis*
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Artemis

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 contetúdo constitui infração aos direitos dos autores e será sancionado conforme a legisção 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	Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M.ª Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M.ª Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadores	Juan Carlos Flores Carrillo Teodoro Reyes Fong Rodolfo Antonio Mejía Villaseñor Juan Flores Preciado
Imagem da Capa	suriyaphoto/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422
Instituições participantes	Centro Universitario de la Costa Sur de la Universidad de Guadalajara Pontificia Universidad Católica de Chile Universidad Autónoma de Chihuahua Universidad de las Américas y el Caribe Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Universidad Mariana de San Juan Pasto, Colombia

Corpo Arbitral do Livro

Dr. Ángel Licona Michel	Universidad de Colima
Dr. Juan Alfredo Lino Gamiño	Universidad de Colima
Dra. Hortencia Hernández Vela	Universidad Juárez del Estado de Durango
Dr. Dietter Edgardo Numpaque Acosta	Universidad Pedagógica y Tecnólogica de Colombia
Dra. Leticia María González Velásquez	Universidad de Sonora
Dra. Beatriz Llamas Aréchiga	Universidad de Sonora
Dr. Modesto Barrón Wilson	Universidad de Sonora
Dr. Francisco Espinoza Morales	Universidad de Sonora
Dr. Juan José García Ochoa	Universidad de Sonora
Dr. José Guadalupe Vargas Fernández	Tecnologico Nacional de México

EDITORA ARTEMIS 2026

Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

Dr. Miguel Angel Oropeza Tagle — Universidad Autónoma de Aguascalientes
Dr. Roberto González Acolt — Universidad Autónoma de Aguascalientes
Dra. Virginia Guadalupe López Torres — Universidad Autónoma de Aguascalientes
Dra. Jesús Esperanza López Cortez — Universidad Autónoma de Chiapas

Comitê Editorial do Livro

DR. RODOLFO ANTONIO MEJÍA VILLASEÑOR, Universidad de las Américas y del Caribe, México
DR. FRANCISCO FLORES CUEVAS, Universidad de Guadalajara, México
DR. MIGUEL ÁNGEL OROPEZA TAGLE, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México
DRA. JESÚS ESPERANZA LÓPEZ CORTEZ, Universidad Autónoma de Chiapas, 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
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
Profª Drª Alda Rocío Ortiz Muñiz, Universidad Autónoma Metropolitana, México
Prof.ª Dr.ª Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.ª Dr.ª Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.ª Dr.ª Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.ª Dr.ª Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuat*o, 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



Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

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 Politécnido 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



Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Lívia 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



Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

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)

I62 Investigaciones en innovación, liderazgo, evaluación en educación superior y alfabetización financiera y saberes ancestrales en Ecuador y Colombia [livro eletrônico] / Organizadores Juan Carlos Flores Carrillo ... [et al.]. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.
il. color.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Texto em espanhol.
Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-82858-40-6
DOI 10.37572/EdArt_101126406

1. Ensino superior – Pesquisa. 2. Inovação. 3. Liderança. 4. Alfabetização financeira. 5. Conhecimentos tradicionais – Equador – Colômbia. I. Flores Carrillo, Juan Carlos. II. Reyes Fong, Teodoro. III. Mejía Villaseñor, Rodolfo Antonio. IV. Flores Preciado, Juan.

CDD 378.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis
Curitiba-PR Brasil
www.editoraartemis.com.br
e-mail:publicar@editoraartemis.com.br

LINEAMIENTOS DE COLABORACIÓN

El Colegio de Investigadores al Servicio del Conocimiento busca promover en el campo de las ciencias sociales y otras áreas que tengan relación con los principales problemas de nuestra sociedad, resultados de investigaciones de sus integrantes que generen conocimiento que contribuya al desarrollo de nuestra comunidad científica.

La recepción de artículos no implica obligación de publicarlos. Tras una revisión inicial por parte del Comité Editorial, respecto a la factibilidad del artículo o reseña de libro, posteriormente son enviados a especialistas, quienes serán sometidos a un doble dictamen bajo el sistema doble ciego. Si uno de los dictámenes es negativo, se recurrirá a un tercer dictaminador, el cual será de una institución diferente a la del autor. La información sobre autores y dictaminadores será guardada en estricto anonimato; los dictámenes se emitirán, en general, en el plazo de 4 a 6 meses y el resultado se transmitirá en alguno de los términos siguientes: publicarlo, publicarlo con las recomendaciones que se indican y no publicarlo; Los autores tendrán de 15 a 20 días para la corrección del texto. Todos los revisores son elegidos con base en su probada calidad técnica y profesional.

El comité editorial es muy estricto en relación al plagio. Se utilizan buscadores convencionales en internet para el monitoreo del plagio, por lo que se considera que tomar ideas y/o el trabajo de otros autores, sin dar los debidos créditos, es injusto y deshonesto. Es plagio, la copia de un párrafo del manuscrito de otro autor o incluso uno del autor que ha sido previamente publicado y no realiza la cita correspondiente.

El Comité editorial tiene autoridad para detener el proceso de revisión de un artículo si se sospecha de plagio menor o mayor, incluso puede cancelarse la publicación a partir de la queja de la víctima de plagio.

Los trabajos deberán presentarse en formato Word, los gráficos deberán respaldarse aparte, en formato de imagen jpeg (.jpg) o tiff (.tif), con una resolución de 300 dpi, en escala de grises (b/n) y usando un archivo por cada objeto. Los cuadros y tablas deberán incluir información estadística concisa y relevante para los objetivos de la investigación, también deberán respaldarse aparte, preferiblemente en Microsoft Word. Cada archivo deberá ir titulado por el tipo de objeto, su número consecutivo y la página en que queda ubicado (graf02p13.jpg; mapa11p27.tif; fig08p32.jpg; tabla06p02.xls; etcétera). En el texto deberá quedar claramente indicado el lugar donde irá inserto cada uno de ellos. La bibliografía será consignada al final del texto con base en el sistema APA (7ª.ed); las referencias bibliográficas dentro del texto se harán de acuerdo al mismo sistema, por lo cual no se consignarán a pie de página. Las notas a pie de página deberán estar limitadas a aquéllas exclusivamente necesarias y no se usarán para comentarios ampliatorios.

Sólo se aceptarán trabajos con un máximo de 20 cuartillas (entre 26 000 y 40 000 caracteres incluyendo espacios), en fuente Times New Roman o Arial de 12 puntos y 1.5 espacio, tamaño carta.

Los trabajos deberán enviarse por correo electrónico a jflores@ucol.mx o contacto@ciisc.mx, no se devuelven originales no solicitados; los autores deberán firmar una carta que garantice la originalidad del artículo, indicando que no se encuentra sometido a ningún proceso editorial en otro medio y una carta de cesión de derechos que posibilite la difusión por cualquier medio de reproducción escrita; los autores conservarán los derechos de autor; tres autores es el máximo aceptable por trabajo, en caso de excederse se analizará si corresponde con el esfuerzo detectado en la investigación; es necesaria una reseña académico-biográfica de los autores con una extensión de 3 renglones que incluya referencias a sus dos últimas publicaciones, grado académico, función e institución a la que están adscritos, así como dirección postal, correo electrónico y teléfono.

INTRODUCCIÓN

Esta obra reúne ocho investigaciones surgidas en contextos empresariales, educativos y comunitarios distintos, unidas por una misma inquietud: cómo se transforman las organizaciones, las instituciones de educación superior, las personas y las comunidades, cómo revisan lo que hacen y cómo cuidan lo que les da sentido en entornos cambiantes. Los investigadores se reunieron de manera colegiada para participar con sus trabajos y divulgar el conocimiento generado de sus aportaciones. La primera parte trata la innovación, el liderazgo y la evaluación en educación superior; la segunda, la alfabetización financiera y los saberes ancestrales en el espacio andino.

Tres áreas integran el libro. Primero, innovar no se reduce a incorporar tecnología: implica articular estrategia, personas, cultura, prácticas de enseñanza, evaluación y transmisión del conocimiento. Segundo, suele haber una brecha entre lo que una organización declara y lo que logra: entre innovación y rentabilidad en las empresas familiares, entre la misión universitaria y los perfiles de egreso, entre la autopercepción docente y la evidencia de su impacto. Tercero, hay pluralidad metodológica (encuestas, estudios correlacionales y comparativos, pilotajes, variables latentes e investigación-acción participativa), y varios autores señalan con franqueza los límites de sus resultados.

Los primeros seis capítulos van de la empresa a la universidad y, dentro de ella, de la mirada institucional a la experiencia estudiantil, lo que conforma la primera parte.

En el capítulo primero se estudian a 78 empresas familiares medianas y grandes del área metropolitana de Colima. El 81 % mejoró sus productos o servicios y el 78 % sus procesos, pero solo la mitad reporta mayor rentabilidad. Concluye que innovar no basta sin dirección estratégica, y recomienda planificación financiera, gobierno corporativo y protocolos de sucesión.

En el segundo se analizan los factores internos de la innovación en las editoriales de Morelia: planeación estratégica, capital humano, cultura organizacional, tecnologías de información y gestión de calidad. Su fase piloto, con 10 respuestas de 36 editoriales, es exploratoria, pero halla asociaciones positivas en los cinco factores.

El Liderazgo Metanoico Docente se presenta en el capítulo tres, en donde se combina el Superliderazgo y Liderazgo Tecnológico Docente en tres fases: Entradas, Mediación y Salidas Transformativas. En 51 profesores de la Universidad de las Américas y el Caribe, la autopercepción es favorable en autoconciencia y superliderazgo, con una oportunidad de mejora en el modelado ético de la inteligencia artificial.

Se examina en el capítulo cuatro variables latentes, la correspondencia entre misión, modelo educativo, diseño curricular y perfiles de egreso en las universidades estatales

acreditadas de Chile. Advierten que la existencia formal de cada componente no garantiza su continuidad y proponen observar la coherencia entre lo declarado y lo realizado.

Para finalizar la primera parte, se exponen en los capítulos 5 y 6 los resultados de la satisfacción y percepción del aprendizaje en el nivel superior, encuestando a 635 alumnos de 20 programas: la satisfacción supera el 80 % en las cinco dimensiones, con una valoración global de 86,4 %. Evalúan en la modalidad mixta en el capítulo sexto con una valoración favorable, interacción con los profesores sin deterioro y 78.9 % satisfechos con el entorno virtual.

En la segunda parte se integra con dos capítulos: uno se refiere a la alfabetización financiera y el segundo a saberes ancestrales. Esta parte pasa a la dimensión cultural de la educación: formar exige reconocer los valores, las emociones y los saberes de los que se parte.

En el capítulo 7 identifican en la muestra que no hay diferencias significativas en comodidad para decidir, comunicación financiera en casa ni influencia emocional, pero el estudiantado mexicano muestra más aprendizaje por observación, más presión social para gastar en festividades y más peso de las normas culturales. Concluyen que la educación financiera universitaria debe integrar lo cultural y lo emocional, algo que pide casi nueve de cada diez participantes.

Finalmente en el capítulo 8 las investigadoras desarrollan una investigación-acción participativa en Gualmatán (Pasto, Nariño), con 109 estudiantes de quinto de primaria a undécimo grado. Con "Voz y Trama" y "Hebra Ancestral" revaloran el telar vertical de guanga, la iconografía andina, la tintura botánica y un emprendimiento asociativo de comercio justo y cero residuos. Sostienen que el saber campesino es un sistema epistemológico vigente frente a la crisis climática.

A manera de conclusión, las investigaciones de esta obra van de la empresa a la universidad y de esta a la comunidad. Los dos primeros muestran que la innovación depende de la dirección estratégica, la cultura y el capital humano; el tercero y el cuarto, del liderazgo docente y de la coherencia institucional; el quinto y el sexto aportan la experiencia estudiantil; los dos últimos recuerdan que educar ocurre siempre en un entramado de normas, emociones, identidades y saberes heredados.

Varios capítulos dejan recomendaciones para directivos, instancias gubernamentales, instituciones de educación superior, organismos de acreditación, docentes y secretarías de educación, y señalan investigaciones pendientes: ampliar muestras, incorporar análisis inferenciales, sumar técnicas cualitativas y comparar otros contextos. Se espera que la obra aporte evidencia, marcos conceptuales y preguntas al diálogo sobre gestión, educación superior, formación financiera y educación intercultural.

SUMÁRIO

INNOVACIÓN, LIDERAZGO Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO 1.....1

LA INNOVACIÓN, LA GESTIÓN DEL CAMBIO Y LA COMPETITIVIDAD EN LAS EMPRESAS FAMILIARES DE COLIMA

Fernanda Guadalupe Zamora Ceballos
Eréndira Lizbeth Fernández Rivera

https://doi.org/10.37572/EdArt_1011264061

CAPÍTULO 2.....24

FACTORES INTERNOS ASOCIADOS A LA INNOVACIÓN ORGANIZACIONAL EN LAS EDITORIALES DE MORELIA, MICHOACÁN: ESTUDIO CORRELACIONAL CON RESULTADOS PRELIMINARES

Ma. Hilda Rodales Trujillo
Cuauhtémoc Guerrero Dávalos
Javier Eliot Olmedo Castillo

https://doi.org/10.37572/EdArt_1011264062

CAPÍTULO 3..... 39

LIDERAR PARA TRANSFORMAR: SINERGIA DEL LIDERAZGO METANOICO DOCENTE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ERA DIGITAL

Isabel Felicita Jover Jiménez

https://doi.org/10.37572/EdArt_1011264063

CAPÍTULO 4..... 56

EVALUACIÓN DE VARIABLES LATENTES EN LA NORMATIVA PROPUESTA POR LA COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE CHILE PARA EL CRITERIO ASOCIADO AL MODELO EDUCATIVO Y DISEÑO CURRICULAR

Mario Olguin Scherffig
Martha Moreno-Zambrano
Juan Flores-Preciado

https://doi.org/10.37572/EdArt_1011264064

CAPÍTULO 5 ..... **74**

SATISFACCIÓN Y PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LAS ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL NIVEL SUPERIOR

Verónica Peña Guzmán
Héctor Manuel Rodríguez Gómez
Claudia Adriana González Quintanilla
María Morfín Otero

https://doi.org/10.37572/EdArt_1011264065

CAPÍTULO 6 ..... **88**

SATISFACCIÓN Y PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN MIXTA EN EL NIVEL SUPERIOR

Héctor Manuel Rodríguez Gómez
Verónica Peña Guzmán
Francisco Meza Güitrón
Adriana del Carmen Bernal Villa

https://doi.org/10.37572/EdArt_1011264066

ALFABETIZACIÓN FINANCIERA Y SABERES ANCESTRALES EN ECUADOR Y COLOMBIA

CAPÍTULO 7 ..... **102**

ALFABETIZACIÓN FINANCIERA, CULTURA Y EMOCIONES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE ECUADOR Y MÉXICO

Marcos Sáenz Ordóñez
Ana Isabel Ordóñez Parada
Jesús Sáenz Olivas

https://doi.org/10.37572/EdArt_1011264067

CAPÍTULO 8 ..... **120**

SABERES ANCESTRALES EN CLAVE DE SOSTENIBILIDAD PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD CULTURAL

Sandra Patricia Burbano Narváez
Gloria Elena Burbano Narváez

https://doi.org/10.37572/EdArt_1011264068

SOBRE LOS ORGANIZADORES **132**

ÍNDICE REMISSIVO **134**

CAPÍTULO 1

LA INNOVACIÓN, LA GESTIÓN DEL CAMBIO Y LA COMPETITIVIDAD EN LAS EMPRESAS FAMILIARES DE COLIMA

Data de submissão: 23/10/2026
Data de aceite: 30/10/2026

Fernanda Guadalupe Zamora Ceballos[1]
https://orcid.org/0009-0003-4389-3419

Eréndira Lizbeth Fernández Rivera[2]
https://orcid.org/0009-0006-4951-2973

RESUMEN: Las organizaciones, especialmente las familiares, desempeñan un papel fundamental en el contexto socioeconómico, pero los mercados globales exigen una aplicación de la innovación para satisfacer sus demandas. Es esencial comprender los niveles de aplicabilidad de las estrategias de innovación, gestión del cambio y competitividad de los negocios familiares. Este estudio tuvo como objetivo describir la situación de la innovación, la gestión del cambio y la competitividad de las organizaciones familiares. Se adoptó un enfoque mixto que utilizó métodos documentales y de trabajo de campo. La muestra estuvo compuesta por empresas medianas y grandes del área metropolitana de Colima, que incluye Colima, Comala, Coquimatlán, Cuauhtémoc y Villa de Álvarez. Se eligieron 161 unidades económicas según el DENUE del INEGI (2024). La recolección de información se realizó entre los meses de junio, julio y agosto de 2026 mediante un cuestionario con 27 preguntas divididas en tres secciones: información general, innovación y transformación, y rendimiento. Tras superar las dificultades de localización y participación, se encuestó a 78 unidades económicas. Los resultados más significativos sobre las empresas familiares se presentan a continuación: Generales: el 26% está representado por el sector de la construcción; el 19% cuenta con más de 100 empleados, mientras que el 18% los tiene a menos de 20; el 67% está mayoritariamente en manos de un grupo familiar o de un gerente familiar, y el 78% adopta la forma de sociedad mercantil. Innovación y cambio: el 81% ha realizado modificaciones o mejoras en sus productos y/o servicios; el 78% ha modificado sus procesos; el mismo porcentaje ha renovado su maquinaria; el 67% ha introducido o comercializado productos y servicios innovadores; el 78% ha realizado cambios en las áreas de comercialización y ventas, el 73% en adquisiciones y el 65% en gestión y

[1] Doctorante en Administración Pública y Políticas Públicas, Maestra en Administración y Finanzas y Licenciada en Mercadotecnia. Directora General de Ideal Bienes Raíces, con experiencia en gestión empresarial, administración, ventas y liderazgo.Delegada Municipal de la Asociación Mexicana de Mujeres Empresarias, A.C. (AMMEEC) en Comala, promoviendo el liderazgo y desarrollo empresarial de las mujeres.

[2] Licda. en Derecho con Maestría en Educación. Actual Directora del Bachillerato 25, de la Universidad de Colima. Fue Comisionada de la Comisión Estatal de Salud Mental y Adicciones del Gobierno del Estado de Colima.

control. Competitividad: el 62% ofrece productos de mayor calidad y ha reaccionado a las demandas del mercado; el 58% tiene procesos internos más eficaces y el 51% tiene trabajadores más motivados y satisfechos. Solo el 50% considera que su rentabilidad se ha incrementado y el 49% cree que está avanzando en el mercado.
PALABRAS CLAVE: innovación; cambio; competitividad y empresas familiares.

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con datos recientes del Directorio Estadístico de Unidades Económicas (DENUE) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2024) en México, se estima que existen alrededor de 6.14 millones de empresas o unidades económicas activas; en Colima, se registran 42,073 que pertenecen al sector privado y a empresas paraestatales. Si se consideran todos los tipos de establecimientos, incluyendo los pertenecientes al sector público, organizaciones religiosas, localidades rurales y las nuevas aperturas previstas para 2024, el total alcanza la cifra de 44,435 establecimientos.

En el marco de la economía global del siglo XXI, la dinámica de los mercados se caracteriza por el veloz progreso tecnológico, la volatilidad económica y el cambio de las expectativas de los consumidores (Jiménez Bravo y Angulo Vélez, 2025). En este contexto, las microempresas, al igual que las pequeñas y medianas empresas (MIPYMES y PYMEs), son esenciales para el sistema productivo y la generación de empleo formal en América Latina, donde representan el 90% de la estructura empresarial de la región (Dini y Stumpo, 2018, citados en Revista Aula Virtual, 2024; Jiménez Bravo y Angulo Vélez, 2025). Sin embargo, en plena digitalización, deben renovar sus modelos de negocio y estrategias organizacionales para seguir siendo relevantes tanto a nivel local como global (Aguirre Franco y Caldera González, 2023; Jiménez Bravo y Angulo Vélez, 2025).

Es de suma importancia explorar las empresas familiares porque encajan en el contexto de la ambición emprendedora, pero su crecimiento continúa vinculado a la preservación de la herencia familiar, como sugieren múltiples teorías sobre la naturaleza dual de los negocios familiares (Esteban García et al., 2005).

Sin embargo, estas unidades económicas experimentan una dicotomía, ya que deben introducir cambios innovadores, pero se enfrentan a la falta de capacidades para hacerlo debido a una serie de obstáculos, incluidos el mantenimiento de enfoques obsoletos, la insuficiencia de recursos financieros para adquirir nuevas tecnologías e incluso la falta de habilidades para aplicarlas correctamente (Esteban García et al., 2005; Jara-Álvarez et al., 2025). Se aborda la importancia de la innovación en las microempresas de manera suficiente, pero todavía existen lagunas en cuanto a cómo adoptan las estrategias de competitividad y gestión del cambio empresarial:

- Tensión entre la conservación y la innovación colaborativa: aunque la innovación abierta ayuda a adquirir conocimientos y tecnologías en cooperación con otras organizaciones (Chesbrough & Bogers, 2014, citado en Jara-Álvarez et al., 2025), las empresas familiares, que experimentan culturas de desconfianza, deben sortear diversas barreras culturales y temores a la pérdida de control y propiedad (Jara-Álvarez et al., 2025).
- Evaluaciones integrales frente a financieras: según las objeciones de Gómez Herrera, la metodología actual considera principalmente un enfoque de auditoría casi estrictamente contable, lo que impide el análisis de capacidades dinámicas, auditorías de la innovación organizacional y gestión de transformaciones culturales (Chiesa et al., 1996, citado en Gómez Herrera, 2009).

A pesar de la necesidad generalmente aceptada de innovación, varios factores influyen en su falta o lento progreso en las empresas familiares:

- Resistentes al cambio y conservadoras: las personas experimentan las barreras impuestas por las estructuras organizacionales tradicionales, un entorno poco creativo y la falta de disposición a cambiar los enfoques establecidos (Jiménez Bravo & Angulo Vélez, 2025; Ríos-Gaibor & Preciado-Ortiz, 2023).
- Insuficiencia de recursos financieros y digital: la falta de tecnología y de recursos para invertir en I+D, conexiones y software, y acceso a Internet lento obstaculizan la introducción de procesos automatizados de producción (Jiménez Bravo & Angulo Vélez, 2025; Ríos-Gaibor & Preciado-Ortiz, 2023).
- Conflictos de apertura y gestión del conocimiento: aunque la innovación abierta impulsa el desarrollo mediante la adquisición de conocimientos adicionales en cooperación con otras organizaciones, las pequeñas y medianas empresas familiares no están dispuestas a compartir su información valiosa por miedo a perder su posición (Jara-Álvarez et al., 2025).
- Sistemas de auditoría obsoletos: se basan principalmente en métodos de auditoría tradicionales para el análisis financiero y contable a corto plazo, sin considerar el aprendizaje continuo y la capacidad de innovar (Gómez Herrera, 2009).

Por lo tanto, no existe información ni explicación de las estrategias adoptadas por las empresas familiares en la región de Colima respecto de la innovación, la gestión del cambio y la competitividad.

2. PREGUNTA GENERAL

¿Cuáles son los niveles de implementación de estrategias de innovación, gestión del cambio y competitividad de las empresas familiares en Colima?

3. PREGUNTAS ESPECÍFICAS

1. ¿Cuáles son los niveles actuales de implementación de estrategias de innovación y competitividad (productiva, procesista y organizativa) de las empresas familiares en Colima?
2. ¿Cómo pueden analizarse la gestión del cambio y la competitividad de las empresas familiares en Colima?

4. OBJETIVO GENERAL

Identificar la presencia de la innovación, la gestión del cambio y la competitividad de las empresas familiares en Colima.

5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Diagnosticar los niveles actuales de implementación de estrategias de innovación y la competitividad en las empresas familiares de Colima.
2. Analizar la gestión del cambio y la competitividad de las empresas familiares de Colima.

6. JUSTIFICACIÓN

Las grandes y medianas empresas son centrales en la economía del país; concentran alrededor del 44% del personal ocupado de la economía nacional INEGI (2024). Como tales, las que siguen patrones familiares desempeñan un papel fundamental en la economía y la sociedad, ya que su propósito económico se entrelaza con la conservación de la herencia familiar (Esteban García et al., 2005). Sin embargo, como participantes en el mercado global, se enfrentan a la volatilidad del mercado, el período más corto de vida de los bienes, la digitalización y el rápido cambio de las expectativas de los consumidores (Moraleda, 2004; Nuñez-Lira et al., 2023). En tales condiciones, las ventajas convencionales de las empresas familiares son cada vez menos consideradas; mantener la posición requiere estar abierto al cambio y a la innovación (Jiménez Bravo & Angulo Vélez, 2025; Vivas-López, 2013).

El cambio y la innovación en las empresas familiares son vitales por razones obvias.

- Una menor competitividad y el atraso tecnológico conllevan un bajo rendimiento en el mercado y una fuerte probabilidad de fracaso debido a la liberalización comercial y la alta tasa de progreso tecnológico (Aguirre Franco & Caldera González, 2023; Jiménez Bravo & Angulo Vélez, 2025).
- Existe tensión cultural y una barrera significativa para adoptar estrategias de gestión del cambio abiertas y creativas, incluida la introducción de procesos innovadores y de adquisición de conocimientos que ayuden a mantenerse en el ritmo (Jara-Álvarez et al., 2025; Jiménez Bravo & Angulo Vélez, 2025).
- Como generadores de empleo, el crecimiento y la innovación de las empresas familiares tienen un profundo impacto socioeconómico en la región de Colima, y su falta obstaculiza el desarrollo, la difusión rápida de nuevas tecnologías y aumenta la diferencia en la capacidad de competir con la economía global (Esteban García et al., 2005; Jiménez Bravo & Angulo Vélez, 2025).

7. REVISIÓN DE LITERATURA

La revisión de la literatura del marco de trabajo indica los fundamentos para la innovación, la gestión del cambio y la competitividad en las empresas familiares. De hecho, ante el rápido avance tecnológico y el creciente dinamismo general del mercado, las ventajas competitivas tradicionales son cada vez menos relevantes, ya que la organización no puede escapar de la necesidad de transformarse y adaptarse (Esteban García et al., 2005). Al mismo tiempo, el entorno empresarial actual implica una mayor importancia de la innovación discontinua (Jiménez Bravo & Angulo Vélez, 2025; Nuñez-Lira et al., 2023). En cuanto al cambio, se considera el proceso de gestión que las empresas utilizan para adaptar continuamente su estructura y su modelo de negocio, cambiando las formas en que las cosas se hacen (Esteban García et al., 2005; Gómez Herrera, 2009). La idea central es que la innovación es esencial para la supervivencia y la competitividad, e incluye una variedad de estrategias: innovación de servicios, de producto, de proceso y organizativa (Aguirre Franco & Caldera González, 2023; Esteban García et al., 2005). En las pequeñas empresas, se considera que la flexibilidad, la capacidad de adaptarse y de realizar cambios en los procesos de producción es su principal ventaja competitiva, especialmente si la dirección activa esta capacidad (Esteban García et al., 2005).

Los estudios teóricos tradicionales sugieren que las empresas pueden construir ventajas competitivas solo mediante la diferenciación y las innovaciones de servicios

para su mercado (Esteban García et al., 2005). Al mismo tiempo, en un mundo de rápido cambio, se destaca la capacidad de integrar y reorganizar competencias internas y externas por parte de la empresa, más que la acumulación de recursos valiosos (Esteban García et al., 2005).

Las últimas tendencias sugieren que la implementación de innovaciones y tecnologías modernas beneficia a casi cualquier parte de las empresas mediante el aumento de la productividad y el rendimiento (Jiménez Bravo & Angulo Vélez, 2025). Sin embargo, existen estudios sobre las MIPYMES de la región que muestran estrategias débiles de gestión del cambio y de innovación, basadas en una auditoría financiera y operativa a corto plazo, que dejan intactas la ineficacia temporal (Hidalgo Nuchera et al., 2008; Gómez Herrera, 2009; Revista Aula Virtual, 2024).

Por lo tanto, la investigación aborda su análisis utilizando tres aspectos importantes.

Contribución Teórica: Contribuye a cerrar el vacío existente en la investigación científica al vincular la innovación y la gestión de cambio y la competitividad de las empresas familiares, superando las restricciones de los modelos de negocio tradicionales (Esteban García et al., 2005; Vivas-López, 2013).

Contribución Práctica: Proporciona a los líderes empresariales análisis completos que orienten la transformación de sus estructuras organizativas, optimizando la toma de decisiones estratégicas y facilitando transiciones intergeneracionales exitosas (Aguirre Franco y Caldera González, 2023; Nuñez-Lira et al., 2023).

Contribución Social y de Políticas Públicas: Ofrece evidencia empírica crucial para respaldar políticas públicas que fomenten el emprendimiento, programas de capacitación en competencias digitales y colaboraciones entre el sector público y privado que contribuyan a reducir la brecha tecnológica en la región (Hidalgo Nuchera et al., 2008; Jiménez Bravo y Angulo Vélez, 2025; Ríos-Gaibor y Preciado-Ortiz, 2023).

8. METODOLOGÍA

El tipo de estudio realizado en esta investigación fue de carácter mixto, incluyendo métodos descriptivos, documentales y de campo, enfocado en empresas familiares de tamaño mediano y grande dentro de la zona metropolitana de Colima. Esto abarca los municipios de Colima, Comala, Coquimatlán, Cuauhtémoc y Villa de Álvarez, con un total de 161 empresas, de las cuales se utilizó una base de datos de DENUE (2024) para luego visitar los locales durante un periodo específico de tres meses, que incluye junio, julio y agosto de 2026.

Durante la aplicación de las encuestas, surgieron diferentes factores que dificultaron su realización. En algunos casos, el inconveniente radicó en que no se logró localizar a las empresas, ya que en la dirección indicada no estaban presentes. En otros, se encontró que la dirección no existía. También se presentaron problemas con varias empresas debido a que tenían registros múltiples con diferentes nombres, pero compartiendo la misma dirección fiscal. Este tipo de inconvenientes causó cierto descontento entre las empresas, lo que a menudo llevó a que las encuestas no fueran respondidas. En algunos casos, simplemente se negaron a contestar, ya sea por la variedad de ocupaciones que les ocupaban o porque las políticas internas no lo permitían, o simplemente por falta de interés. Por todas estas razones mencionadas, solamente se lograron realizar encuestas en 78 empresas.

9. INSTRUMENTO

El instrumento para la investigación fue elaborado y consta de 27 preguntas organizadas en tres secciones. La primera sección incluye los datos generales de la empresa y tiene 9 preguntas; la segunda se centra en la innovación y el cambio, y tiene 11 preguntas; finalmente, la tercera trata sobre aspectos de rendimiento, con 7 preguntas.

10. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

Se comenzó a aplicar el instrumento mediante llamadas a toda la lista proporcionada por el INEGI, con el objetivo de hacer más eficiente el proceso de investigación. Dado los problemas mencionados anteriormente, se optó por visitar personalmente las direcciones indicadas en la base de datos, obteniendo así información durante el periodo de recopilación de datos de 78 entidades económicas.

11. RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

A continuación, se exponen los hallazgos derivados de la información recabada de las unidades económicas que accedieron a completar el cuestionario de esta investigación.

11.1. BLOQUE 1. DATOS GENERALES

Tabla No. 1 Sector a que pertenece la empresa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alimentos y bebidas	13	16,7	16,7	16,7
	Papel y edición	1	1,3	1,3	17,9
	Metalurgia	1	1,3	1,3	19,2
	Construcción	20	25,6	25,6	44,9
	Comercio al por mayor	3	3,8	3,8	48,7
	Comercio al por menor	11	14,1	14,1	62,8
	Turismo, hostelería y restaurantes	8	10,3	10,3	73,1
	Transporte terrestre, marítimo y aéreo	3	3,8	3,8	76,9
	Actividades informáticas	1	1,3	1,3	78,2
	Servicios a empresas, profesionales, científicos y técnicos	17	21,8	21,8	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

Según lo presentado en la tabla anterior, el sector predominante entre las empresas encuestadas es el de construcción, con un total de 20 empresas, lo que equivale a un 26% de la muestra total.

Tabla 2. Número de empleados.

20 o menos	14	18%
de 21 a 30	9	12%
de 31 a 40	15	19%
de 41 a 50	9	12%
de 51 a 60	5	6%
de 61 a 70	5	6%
de 71 a 80	3	4%
de 81 a 90	0	0%
de 91 a 100	3	4%
mas de 100	15	19%
total	78	100%

Un 19% de las empresas cuenta con más de 100 trabajadores, mientras que solamente el 18% tiene menos de 20.

Tabla 3. Antigüedad de la empresa.

10 o menos	23	29%
11 a 20	22	28%
21 a 30	18	23%
31 a 40	7	9%
41 a 50	3	4%
mas de 50	5	6%
suma	78	100%

El 57% de las empresas tienen menos de 20 años de existencia, y solo el 19% tiene más de 31 años.

Tabla 4. Control mayoritario de la empresa familiar.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	NO	26	33,3
	SI	52	66,7
	Total	78	100,0

El grupo familiar o el gerente posee el control mayoritario en un 67% de los casos.

Tabla 5. Constitución social de la empresa.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	NO	17	21,8
	SI	61	78,2
	Total	78	100,0

El 78% de las empresas son sociedades mercantiles, y el 22% restante se constituye como personas físicas.

Tabla 6. Edad del Director o Gerente General.

30 o menos	3	3.8%
31 a 40	24	30.8%
41 a 50	23	29.5%
51 a 60	23	29.5%
mas de 60	5	6.4%
suma	78	100.0%

En lo que respecta a la edad, únicamente el 4% de los participantes tiene menos de 30 años, y un 6% supera los 60 años, dejando un 80% en el rango de 31 a 60 años.

Tabla 7. Género del director/gerente general.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Hombre	69	88,5
	Mujer	9	11,5
	Total	78	100,0

La representación masculina predomina en la dirección de las empresas, alcanzando un 89%, mientras que solo un 11% está bajo la dirección de mujeres.

Tabla 8. Nivel escolar del director/gerente general.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Educación Básica	4	5,1
	Bachillerato	8	10,3
	Carrera Tecnica o Comercial	3	3,8
	Licenciatura o Ingeniería	54	69,2
	Maestría	8	10,3
	Doctorado	1	1,3
	Total	78	100,0

El nivel educativo más común entre los gerentes es el de licenciatura o ingeniería, con 54 registros que corresponden al 69%. Solo uno posee un doctorado y cuatro cuentan con educación básica, lo que representa el 5%.

Tabla 9. Expectativa de ventas para el 2027.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Aumento	51	65,4
	Igual	21	26,9
	Disminución	6	7,7
	Total	78	100,0

Los encuestados consideran que la proyección es optimista en un 65%, mientras que solo un 8% tiene una visión pesimista.

11.2. BLOQUE 2. INNOVACIÓN Y CAMBIO

11.2.1. Cambios en productos/servicios

Tabla 10. Cambios o mejoras en productos /servicios existentes.

Cambios o mejoras en productos/servicios existentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	15	19,2	19,2	19,2
	Si	63	80,8	80,8	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

En la Tabla 10 se detalla si las compañías han actualizado los productos existentes, de las cuales el 81% ha implementado cambios en los productos/servicios.

Tabla 11. Comercialización de nuevos productos/servicios.

Comercialización nuevos productos/servicios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	25	32,1	32,1	32,1
	Si	53	67,9	67,9	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

Los datos en esta sección revelan que el 68% ha introducido nuevos productos/servicios al mercado.

11.2.2. Cambios en procesos

Tabla 12. Cambios o mejoras en los procesos de producción/servicios.

Cambios o mejoras en los procesos de producción/servicios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	17	21,8	21,8	21,8
	Si	61	78,2	78,2	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

Tabla 13. Adquisición de nuevos bienes de equipos.

Adquisición de nuevos bienes de equipos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	17	21,8	21,8	21,8
	Si	61	78,2	78,2	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

En las Tablas 12 y 13 se indica que un 78% ha efectuado cambios o mejoras y ha incorporado nuevos equipos en sus procesos de producción/servicios.

11.2.3. Cambios en sistemas de gestión

Tabla 14. Cambios o mejoras en dirección y gestión.

Cambios o mejoras en Dirección y gestión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	27	34,6	34,6	34,6
	Si	51	65,4	65,4	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

La Tabla 14 hace referencia a las modificaciones o mejoras en la gestión y dirección, donde un 65% ha llevado a cabo esos cambios.

Tabla 15. Cambios o mejoras en compras y aprovisionamientos.

Cambios o mejoras en Compras y aprovisionamientos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	21	26,9	26,9	26,9
	Si	57	73,1	73,1	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

Un 73% ha implementado cambios o mejoras en su proceso de adquisición.

Tabla 16. Cambios o mejoras en el área comercial/ventas.

Cambios o mejoras en área Comercial/Ventas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	17	21,8	21,8	21,8
	Si	61	78,2	78,2	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

Las modificaciones o mejoras en el área de ventas representan un 78% de las empresas.

11.2.4. Infraestructura o prácticas en la empresa

Tabla 17. Pagina web.

Página web

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	22	28,2	28,2	28,2
	Si	56	71,8	71,8	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

El 72% de las empresas dispone de una página web para la comercialización de sus productos/servicios.

Tabla 18. Mercadeo a través de internet.

Realiza mercadeo a través de Internet

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	33	42,3	42,3	42,3
	Si	45	57,7	57,7	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

Sin embargo, solo un 58% utiliza el marketing a través de internet; hay 11 empresas que, aunque poseen página web, no la utilizan para vender sus productos/servicios

Tabla 19. Cuenta con intranet corporativa.

Tiene Intranet corporativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	36	46,2	46,2	46,2
	Si	42	53,8	53,8	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

El 54% de las empresas cuenta con una intranet corporativa.

Tabla 20. Utilización de redes sociales.

Utiliza redes sociales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	37	47,4	47,4	47,4
	Si	41	52,6	52,6	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

Prácticamente la mitad de las empresas utilizan redes sociales.

11.3. BLOQUE 3. ASPECTOS DE RENDIMIENTO

Tabla 21. Cuenta con productos de mayor calidad.

Ofrece productos de mayor calidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total Desacuerdo	4	5,1	5,1	5,1
	Desacuerdo	1	1,3	1,3	6,4
	Neutral	9	11,5	11,5	17,9
	Acuerdo	16	20,5	20,5	38,5
	Total Acuerdo	48	61,5	61,5	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

En opinión de los encuestados, el 82% afirma que se ofrecen productos de calidad superior en comparación con la competencia.de los entrevistados, el 82% indica que se ofrecen productos de mayor calidad que los de la competencia.

Tabla 22. Procesos internos eficientes.

Dispone de procesos internos más eficientes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total Desacuerdo	4	5,1	5,1	5,1
	Desacuerdo	1	1,3	1,3	6,4
	Neutral	12	15,4	15,4	21,8
	Acuerdo	16	20,5	20,5	42,3
	Total Acuerdo	45	57,7	57,7	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

El 78% de las empresas concuerda o está muy de acuerdo en contar con procesos internos más eficientes.

Tabla 23. Adaptación anticipada a los cambios en el mercado.

Se adapta antes a los cambios en el mercado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total Desacuerdo	2	2,6	2,6	2,6
	Desacuerdo	2	2,6	2,6	5,1
	Neutral	10	12,8	12,8	17,9
	Acuerdo	16	20,5	20,5	38,5
	Total Acuerdo	48	61,5	61,5	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

El 82% de las empresas considera que se ajustan a las modificaciones en el mercado.

Tabla 24. Crecimiento de la empresa.

Está creciendo más.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total Desacuerdo	7	9,0	9,0	9,0
	Desacuerdo	6	7,7	7,7	16,7
	Neutral	10	12,8	12,8	29,5
	Acuerdo	17	21,8	21,8	51,3
	Total Acuerdo	38	48,7	48,7	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

El 70% opina que su empresa esta creciendo.

Tabla 25. Rentabilidad de la empresa.

Es más rentable.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total Desacuerdo	4	5,1	5,1	5,1
	Desacuerdo	3	3,8	3,8	9,0
	Neutral	13	16,7	16,7	25,6
	Acuerdo	19	24,4	24,4	50,0
	Total Acuerdo	39	50,0	50,0	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

Un 74% de las empresas que la consideran más rentables.

Tabla 26. Empleados más motivados y satisfechos.

Tiene empleados más satisfechos / motivados.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total Desacuerdo	7	9,0	9,0	9,0
	Desacuerdo	1	1,3	1,3	10,3
	Neutral	10	12,8	12,8	23,1
	Acuerdo	20	25,6	25,6	48,7
	Total Acuerdo	40	51,3	51,3	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

El 77% de los empleados de las empresas se sienten más satisfechos/motivados.

Tabla 27. Ausentismo laboral.

Tiene un menor ausentismo laboral.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total Desacuerdo	4	5,1	5,1	5,1
	Desacuerdo	7	9,0	9,0	14,1
	Neutral	9	11,5	11,5	25,6
	Acuerdo	17	21,8	21,8	47,4
	Total Acuerdo	41	52,6	52,6	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

El 74% de las empresas reportan un menor ausentismo laboral.

12. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se realizaron cruces con diferentes indicadores entre las empresas familiares que tienen el control mayoritario y con las que cuentan con una persona independiente al grupo familiar, a las que denominaremos en lo sucesivo administración profesional.

12.1. CAMBIOS EN PRODUCTOS Y SERVICIOS

Tabla 28. Control mayoritario vs cambios o mejoras en productos/servicios existentes.

		Cambios o mejoras en productos/servicios existentes		Total
		No	Si	
El control mayoritario de su empresa es familiar (un grupo familiar tiene más del 50% del capital y el gerente es familiar)	NO	6	20	26
	SI	9	43	52
Total		15	63	78

En la tabla 28 se observa que 43 empresas que representan el 55% con el control mayoritario, realiza cambios y mejoras en productos/servicios y solo 6 no realiza cambios administrado por otros.

Tabla 29. Control mayoritario vs comercialización de nuevos productos.

		Comercialización nuevos productos/servicios		
		No	Si	Total
El control mayoritario de su empresa es familiar (un grupo familiar tiene más del 50% del capital y el gerente es familiar)	NO	10	16	26
	SI	15	37	52
Total		25	53	78

En la tabla 29 se indica que 37 empresas (47%) con el control mayoritario comercializa nuevos productos y servicios, en comparación con 10 empresas (13%), administradas por otros no comercializan.

12.2. CAMBIOS EN PROCESOS

Tabla 30. Control mayoritario vs cambios en los procesos de producción/servicios.

		Cambios o mejoras en los procesos de producción/servicios		
		No	Si	Total
El control mayoritario de su empresa es familiar (un grupo familiar tiene más del 50% del capital y el gerente es familiar)	NO	5	21	26
	SI	12	40	52
Total		17	61	78

En la tabla 30 se muestra que el 41% de las empresas (56%) con el control mayoritario realizan cambios o mejoras en los procesos, contra 5 empresas (6%) administradas por otros que no lo hacen.

Tabla 31. Control mayoritario vs Adquisición de nuevos bienes de equipos.

		Adquisición de nuevos bienes de equipos		
		No	Si	Total
El control mayoritario de su empresa es familiar (un grupo familiar tiene más del 50% del capital y el gerente es familiar)	NO	5	21	26
	SI	12	40	52
Total		17	61	78

40 empresas (51%) con el control mayoritario adquieren nuevos bienes de equipo, mientras que 5 (6%) administradas por otros no lo realizan.

12.3. CAMBIOS EN SISTEMAS DE GESTIÓN

Tabla 32. Control mayoritario vs cambios o mejoras en dirección y gestión.

		Cambios o mejoras en Dirección y gestión		
		No	Si	Total
El control mayoritario de su empresa es familiar (un grupo familiar tiene más del 50% del capital y el gerente es familiar)	NO	6	20	26
	SI	21	31	52
Total		27	51	78

31 empresas (40%) con el control mayoritario efectúan cambios o mejoras en dirección y control, en comparación con 6 (7%) empresas administradas por otros.

Tabla 33. Control mayoritario vs cambios o mejoras en compras y aprovisionamientos.

		Cambios o mejoras en Compras y aprovisionamientos		
		No	Si	Total
El control mayoritario de su empresa es familiar (un grupo familiar tiene más del 50% del capital y el gerente es familiar)	NO	7	19	26
	SI	14	38	52
Total		21	57	78

Se observa en la tabla 33 que 38 (49%) de las empresas con el control mayoritario realizan cambios o mejoras en compras y aprovisionamiento, en comparación con 7 (9%) de las empresas administradas por otros que no lo hacen.

Tabla 34. Control mayoritario vs cambios o mejoras en el área comercial/ventas.

		Cambios o mejoras en área Comercial/Ventas		
		No	Si	Total
El control mayoritario de su empresa es familiar (un grupo familiar tiene más del 50% del capital y el gerente es familiar)	NO	7	19	26
	SI	10	42	52
Total		17	61	78

42 empresas que representan el 54% con el control mayoritario, realizan cambios o mejoras en el área comercial/ventas, en comparación con 7 empresas (9%) administradas por otros que no hacen cambios en esta área.

12.4. ASPECTOS DE RENDIMIENTO

Tabla 35. Control mayoritario vs ofrecimiento de productos de mayor calidad.

		Ofrece productos de mayor calidad.					
		Total Desacuerdo	Desacuerdo	Neutral	Acuerdo	Total Acuerdo	Total
El control mayoritario de su empresa es familiar (un grupo familiar tiene más del 50% del capital y el gerente es familiar)	NO	2	0	4	7	13	26
	SI	2	1	5	9	35	52
Total		4	1	9	16	48	78

En la tabla 35 se presenta que 45 (56%) de las empresas con control mayoritario ofrecen productos de mayor calidad que la competencia, mientras que 2 (3%) administradas por otros, no.

Tabla 36. Control mayoritario vs procesos internos más eficientes.

		Dispone de procesos internos más eficientes.					
		Total Desacuerdo	Desacuerdo	Neutral	Acuerdo	Total Acuerdo	Total
El control mayoritario de su empresa es familiar (un grupo familiar tiene más del 50% del capital y el gerente es familiar)	NO	1	1	4	4	16	26
	SI	3	0	8	12	29	52
Total		4	1	12	16	45	78

En la tabla 36, los 41 (53%) encuestados están de acuerdo y en total de acuerdo en contar con procesos internos más eficientes, mientras que 2 (3%) administradas por otros no.

Tabla 37. Control mayoritario vs clientes más satisfechos.

		Cuenta con clientes más satisfechos				
		Total Desacuerdo	Neutral	Acuerdo	Total Acuerdo	Total
El control mayoritario de su empresa es familiar (un grupo familiar tiene más del 50% del capital y el gerente es familiar)	NO	1	6	8	11	26
	SI	3	4	10	35	52
Total		4	10	18	46	78

45 (58%) de las empresas con el control mayoritario están de acuerdo en que tienen clientes más satisfechos, y solo 7 (9%) administradas por otros, están en desacuerdo.

Tabla 38. Control mayoritario vs adaptación a los cambios en el mercado.

		Se adapta antes a los cambios en el mercado.					
		Total Desacuerdo	Desacuerdo	Neutral	Acuerdo	Total Acuerdo	Total
El control mayoritario de su empresa es familiar (un grupo familiar tiene más del 50% del capital y el gerente es familiar)	NO	1	1	5	5	14	26
	SI	1	1	5	11	34	52
Total		2	2	10	16	48	78

En la tabla 38 se muestra que 45 (58%) de las empresas con el control mayoritario se adaptan antes a los cambios en el mercado y solo 2 (3%) administradas por otros no se adaptan.

Tabla 39. control mayoritario vs la rentabilidad.

		Es más rentable.					
		Total Desacuerdo	Desacuerdo	Neutral	Acuerdo	Total Acuerdo	Total
El control mayoritario de su empresa es familiar (un grupo familiar tiene más del 50% del capital y el gerente es familiar)	NO	1	0	5	6	14	26
	SI	3	3	8	13	25	52
Total		4	3	13	19	39	78

En la tabla 39 se muestra que 38 (49%) de las empresas con el control mayoritario la consideran más rentable, mientras que solo 1 administrada por otros está en desacuerdo con la afirmación.

13. DISCUSIÓN

Con referencia a las empresas a las que se consultó y la revisión de la literatura, se determinó lo siguiente:

La capacidad adaptativa de productos y procesos: la literatura indica que, ante la agilidad de la tecnología y la inestabilidad económica, las organizaciones deben ajustarse constantemente en su trabajo para garantizar su continuidad (Aguirre Franco y Caldera González, 2023; Jiménez Bravo y Angulo Vélez, 2025).

El trasfondo teórico hace hincapié en la digitalización y el marketing como requisitos cruciales en la competitividad actual (Jara-Álvarez et al., 2025; Jiménez Bravo y Angulo Vélez, 2025).

Varias obras de investigación empírica afirman que la aplicación de innovaciones promueve aumentos en la productividad, la eficiencia y el valor (Jara-Álvarez et al., 2025; Jiménez Bravo y Angulo Vélez, 2025).

Se observan desviaciones en la literatura y los resultados de la revisión de la literatura en:

El análisis de la literatura señala que una proporción sustancial de empresas muestra niveles insuficientes o iniciales de innovación debido a obstáculos culturales, métodos tradicionales y limitaciones financieras (Esteban García et al., 2005; Gómez Herrera, 2009; Jiménez Bravo y Angulo Vélez, 2025). Sin embargo, los hallazgos empíricos de este estudio evidencian una participación significativamente activa, donde las entidades han aplicado cambios en sus procesos, productos, gestión y personas.

Sin embargo, los resultados de esta investigación muestran un fenómeno donde, si bien las empresas están aplicando innovaciones operativas, el 50% percibe el aumento de su rentabilidad y el 49% ve una mejora de su posicionamiento en el mercado.

Mientras autores como Gómez Herrera (2009) y Teece et al. (1997, citado en Vivas-López, 2013) afirman la necesidad de auditoría en profundidad y reconfiguración completa de la gestión estratégica, los datos de esta investigación muestran que los cambios en el liderazgo y el control fueron los menos priorizados frente a las ventas o la producción, de ahí que las mejoras operativas no produzcan una mejora en el rendimiento.

14. CONCLUSIONES

A continuación, se exponen las conclusiones relativas que se derivan de la investigación.

Con la intención de diagnosticar los niveles actuales de aplicación de innovaciones, se determinó que se caracterizó el grado de modernización en una muestra de 78 unidades económicas.

Se determina que existe una adhesión activa en las operaciones y el aspecto comercial, refutando la idea de inactividad en la región empresarial, revelando una marcada dinámica de cambio en las operaciones técnicas y las que involucran el comercio con base en los siguientes resultados:

- Productos y servicios: El 81% de las empresas ha llevado a cabo cambios o mejoras en productos/servicios ya existentes y el 68% ha lanzado ofertas completamente nuevas.
- Procesos y equipamiento: El 78% cambió sus procesos de producción y el 78% adquirió nuevos equipos.
- Sistemas de gestión y tecnologías de la información: Las áreas de ventas (78%) y compras (73%) presentan un alto porcentaje de aplicación de cambios. También se destaca la integración de páginas web (72%) y del marketing digital (58%). Sin embargo, el sector de dirección y control presenta la menor tasa de cambios con un 65%.

Un 82% de estas empresas se está ajustando al cambio de los mercados, el mismo porcentaje afirma ofrecer productos de mayor gama que los de sus competidores y el 78% mejora la eficiencia de sus procesos internos.

En cuanto al aspecto del capital humano, la innovación mejora el rendimiento interno, haciendo que el 77% de los empleados se sientan más motivados.

Pese a que el esfuerzo por innovar en productos y procesos alcanza el 80%, no se observa progreso en los resultados financieros, con solo el 50% reportando un aumento en la rentabilidad y el 49% sintiéndose mejor en el mercado. Hay un estancamiento en la alta dirección que impide la alineación de mejoras técnicas con la rentabilidad de la modalidad comercial, registrando una tasa de adaptación del 65%. Se concluye que la carencia de gestión directiva impide el rendimiento económico.

El objetivo principal se cumple al demostrar que la innovación, la gestión del cambio y la competitividad producen un efecto asimétrico en las empresas familiares. La innovación se reconoce como un motor clave en el 82% para mejorar la calidad y en el 78% para incrementar la eficiencia interna. Para que los esfuerzos innovadores se transformen en crecimiento económico sostenido y rentabilidad superior al 50%, las empresas deberían integrar la innovación y la gestión del cambio en su dirección estratégica.

15. RECOMENDACIONES

Se recomienda que la alta dirección amplíe su enfoque y no se concentre únicamente en la innovación operativa, sino que también fortalezca la gestión estratégica del negocio. Para ello, es importante implementar herramientas de planificación financiera, control de costos y revisión del modelo comercial. De esta manera, las mejoras en la calidad de los productos o servicios y en la satisfacción de los clientes podrán traducirse en mejores resultados económicos para la empresa.

Asimismo, es conveniente establecer mecanismos de gobierno corporativo, como los Consejos de Familia y los Comités Directivos, acompañados de protocolos claros para la sucesión de los puestos de liderazgo. Estas medidas pueden facilitar la adaptación a los cambios, reducir las resistencias culturales y mejorar la toma de decisiones. También permitirían incorporar a las nuevas generaciones, especialmente a quienes cuentan con habilidades digitales, favoreciendo su participación sin generar conflictos entre los integrantes de la organización.

Por otra parte, es importante aprovechar la apertura al cambio que existe en las áreas comerciales y de ventas para avanzar hacia una estrategia de marketing digital más completa. Esto implica ir más allá de contar con un sitio web informativo y

comenzar a integrar herramientas como plataformas de comercio electrónico, sistemas de gestión de las relaciones con los clientes y procesos automatizados. Con ello, las empresas podrían fortalecer la comunicación con sus consumidores, conocer mejor sus necesidades y mejorar el control de sus inventarios.

Finalmente, se propone que los programas de apoyo gubernamental a las empresas no se limiten al financiamiento de equipos o a la contratación de servicios externos. También es necesario ofrecer asesoría técnica que responda a las necesidades específicas de cada organización. Entre las acciones prioritarias podrían incluirse la capacitación de directivos en gestión del cambio, la orientación en materia de propiedad intelectual y los incentivos para promover la colaboración entre empresas, instituciones académicas y otros actores. Este tipo de apoyo contribuiría a que la innovación no se limite a la incorporación de tecnología, sino que se convierta en una práctica constante dentro de las organizaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre Franco, S. L., y Caldera González, D. C. (2023). La innovación en los modelos de negocio, una estrategia para la competitividad de las Mipymes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(6), 492–508. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8703

Esteban García, J., Coll Serrano, V., y Blasco Blasco, O. M.ª. (2005). ¿Competitividad e innovación en la micro y pequeña empresa? Retos previos a superar. *Estudios de Economía Aplicada*, *23*(3), 559–581. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30123303

Flores Solís, J. G., Cisneros Hilario, C. B., Morales Salazar, P. O., y Rodríguez Abraham, A. R. (2024). Desarrollo y competitividad en las MYES de Trujillo: El rol fundamental de la innovación. *Revista Científica Aula Virtual*, *5*(12), e284, 95–108. https://doi.org/10.5281/zenodo.12752049

Gómez Herrera, G. F. (2009). La innovación como estrategia y solución empresarial para impulsar la competitividad y un crecimiento sostenido a largo plazo. *Ciencia y Mar*, *13*(38), 51–60.

Hidalgo Nuchera, A., Vizán Idoipe, A., y Torres, M. (2008). Los factores clave de la innovación tecnológica: claves de la competitividad empresarial. *Dirección y Organización*, (36), 5–22.

INEGI (2024). Directorio Estadístico de Unidades económicas (DENUE) extraído de: https://www.inegi.org.mx/programas/ce/2024/

Jara-Álvarez, G. X., Custode-Quiñonez, J., y Santander-Salmon, E. S. (2025). Innovación abierta como estrategia de competitividad en pymes. *Revista Científica Ciencia y Método*, *3*(1), 1–14. https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/32

Jiménez Bravo, E. S., y Angulo Vélez, D. A. (2025). Innovación y transformación digital en las MIPYMES ecuatorianas: Estrategias para la competitividad y sostenibilidad en la era post-pandemia. *Revista Científica Multidisciplinar G-ner@ndo*, *6*(1), 2494–2509.

Moraleda, A. (2004). La innovación, clave para la competitividad empresarial. *Universia Business Review*, (6), 128–137.

Nuñez-Lira, L. A., Alfaro Bernedo, J. O., Aguado Lingan, A. M., y González Ponce de León, E. R. (2023). Toma de decisiones estratégicas en empresas: Innovación y competitividad. *Revista Venezolana de Gerencia*, *28*(Especial 9), 628–641. https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.e9.39

Ríos-Gaibor, C. G., y Preciado-Ortiz, F. L. (2023). Estrategias de innovación y competitividad en PYMEs ecuatorianas: Un análisis cualitativo. *Revista Científica Zambos*, *2*(2), 17–36. https://doi.org/10.69484/rcz/v2/n2/41

Revista Aula Virtual. (2024). La innovación y su impacto en el desarrollo empresarial y la competitividad de las MYPES. *Revista Aula Virtual*, *5*(12), 1–10. https://doi.org/10.2665-0398

Vivas-López, S. (2013). Implicaciones de las capacidades dinámicas para la competitividad y la innovación en el siglo XXI. *Cuadernos de Administración*, *26*(47), 119–139.

CAPÍTULO 2

FACTORES INTERNOS ASOCIADOS A LA INNOVACIÓN ORGANIZACIONAL EN LAS EDITORIALES DE MORELIA, MICHOACÁN: ESTUDIO CORRELACIONAL CON RESULTADOS PRELIMINARES

Data de submissão: 23/10/2026
Data de aceite: 30/10/2026

Ma. Hilda Rodales Trujillo[1]
https://orcid.org/0000-0001-6975-2372

Cuauhtémoc Guerrero Dávalos[2]
https://orcid.org/0000-0001-5777-8735

Javier Eliot Olmedo Castillo[3]
https://orcid.org/0000-0002-7950-9701

RESUMEN: La innovación organizacional constituye una capacidad relevante para la adaptación de las pequeñas y medianas organizaciones que operan en industrias culturales sometidas a digitalización, cambios en el consumo y nuevas formas de intermediación. El objetivo de esta investigación es identificar los factores internos asociados con la innovación organizacional en editoriales de Morelia, Michoacán, considerando planeación estratégica, capital humano, cultura organizacional, uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) y gestión de calidad. Se adopta un enfoque cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional. El instrumento integra escalas tipo Likert y reactivos de innovación adaptados a las prácticas de trabajo, gestión del conocimiento, estructura y relaciones externas. La base disponible al momento de este informe contiene 10 respuestas, por lo que el análisis se interpreta como estudio piloto y no como evidencia concluyente de la población. Los resultados preliminares muestran medias altas en cultura clan (M = 4.58), cultura de mercado (M = 4.50), cultura jerárquica (M = 4.40), cultura adhocrática (M = 4.33), planeación estratégica (M = 4.27) y capital humano (M = 4.25); el uso de TIC (M = 3.90), la gestión de calidad (M = 4.04) y la innovación organizacional (M = 3.74) presentan mayor dispersión. Las correlaciones de Spearman con innovación son positivas para los cinco factores propuestos; sin embargo, debido a n = 10, estos coeficientes deben considerarse exploratorios. Se concluye que el instrumento

[1] Contadora pública, Licenciada en Informática Administrativa y Maestra en Administración por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Doctora en Ciencias por la Secretaría de Educación en el Estado y Candidata al SNII.

[2] Contador Público y licenciado en Administración de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. MF. De la universidad de Guanajuato. Doctor en Economía y Empresa de la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España.

[3] Doctor en Derecho por el Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán; Estudios de Doctorado en Economía y Empresa de la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Rovira i Virgili Cataluña España; Maestro en Fiscal por la Universidad de Guanajuato; Contador Público (Certificado por el IMCP) y Licenciado en Derecho por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Profesor Investigador Asociado "C" de Tiempo Completo adscrito a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH.

posee potencial para la fase ampliada, aunque la escala de capital humano requiere revisión antes de la aplicación definitiva.

PALABRAS CLAVE: innovación organizacional; editoriales; PYMES; cultura organizacional; TIC; capital humano; Morelia.

1. INTRODUCCIÓN

Las industrias culturales y creativas combinan una lógica económica con una función simbólica, social y de producción de conocimiento. En el caso editorial, la creación, selección, edición, producción, distribución y comercialización de contenidos dependen de capacidades organizacionales que trascienden la tecnología utilizada. La transformación digital modifica simultáneamente los canales de venta, la relación con autores y lectores, la coordinación interna y los mecanismos de gestión de proyectos; por ello, estudiar la innovación únicamente como incorporación de tecnología resultaría insuficiente.

La cuarta edición del Manual de Oslo define la innovación empresarial como un producto o proceso de negocio nuevo o mejorado que difiere significativamente de los previamente utilizados por la empresa y que ha sido introducido al mercado o puesto efectivamente en uso (OECD/Eurostat, 2018). Esta actualización conceptual integra dentro de la innovación de procesos de negocio diversas prácticas que en ediciones anteriores se clasificaban como innovación organizacional, particularmente las relacionadas con administración, gestión estratégica, recursos humanos y relaciones externas.

El protocolo actualizado establece como población de estudio 36 editoriales identificadas en Morelia, Michoacán, y plantea como unidad de análisis cada organización editorial y propone examinar cinco factores internos: planeación estratégica, capital humano, cultura organizacional, uso de TIC y gestión de calidad. Esta selección es congruente con la perspectiva de capacidades para innovar: el Manual de Oslo recomienda observar recursos, competencias, prácticas de gestión, sistemas de conocimiento y organización de las actividades de innovación como condiciones que pueden facilitar o restringir los resultados innovadores (OECD/Eurostat, 2018).

El interés científico del estudio reside en trasladar esta discusión a un sector cultural local. La literatura sobre pequeñas empresas muestra que la cultura organizacional puede modificar la probabilidad de innovar. En una muestra de pequeñas empresas paraguayas, Sánchez-Báez, Fernández-Serrano y Romero (2020) encontraron efectos positivos de culturas con orientación externa —adhocrática y de mercado— sobre la innovación, aunque los efectos variaron según el tipo de innovación. Asimismo, McGuirk, Lenihan y Hart (2015) mostraron que un capital humano innovador, compuesto por

educación, capacitación, disposición al cambio y satisfacción laboral, es especialmente relevante para la propensión innovadora de las pequeñas empresas.

En este marco, el presente trabajo desarrolla el proyecto hasta una versión susceptible de presentarse como ponencia y posteriormente convertirse en capítulo de libro. Se incorporan los resultados reales de las 10 encuestas disponibles, pero se distingue explícitamente entre resultados piloto y resultados definitivos. Esta distinción es metodológicamente indispensable: con cinco predictores y solo diez observaciones, una regresión múltiple produciría estimaciones inestables y con elevado riesgo de sobreajuste; por tanto, no se utiliza como prueba confirmatoria en esta etapa.

2. ANTECEDENTES DEL SECTOR EDITORIAL EN MICHOACÁN Y MORELIA

El antecedente empírico más directamente relacionado con este proyecto es la tesis El análisis de los factores críticos que determinan el éxito en las editoriales en Michoacán, desarrollada en la Maestría en Administración de la UMSNH. Ese trabajo parte de la escasez de estudios económico-administrativos sobre la industria editorial y propone estudiar competencia, financiamiento, innovación, planeación estratégica, recursos humanos y tecnología como factores vinculados con el éxito empresarial (Fraga Robles, 2024). El proyecto actual retoma este antecedente, pero desplaza la variable dependiente desde el éxito empresarial hacia la innovación organizacional y concentra el análisis en factores internos susceptibles de intervención gerencial.

La tesis documenta un contexto local de transformación en el que las editoriales combinan objetivos económicos y culturales. Entre las estrategias identificadas se encuentran el autofinanciamiento de proyectos por autores o clientes, las coediciones con universidades e instituciones, la prestación de servicios editoriales —corrección, diseño, traducción, diagramación y asesoría—, la impresión bajo demanda y la diversificación de canales de comercialización (Fraga Robles, 2024). Estos elementos fortalecen la pertinencia de analizar planeación, capital humano, TIC, calidad y cultura como capacidades internas relacionadas con la innovación.

La radiografía periodística de la edición independiente en Michoacán utilizada por Fraga Robles aporta evidencia contextual adicional. Rodríguez (2024) describe sellos con modelos diversos: editoriales que financian publicaciones mediante servicios editoriales, proyectos autogestivos, venta directa en ferias y librerías independientes, distribución mediante sitios web y plataformas digitales, coediciones y catálogos simultáneamente impresos y electrónicos. La fuente también señala que el ecosistema involucra edición, diseño, promoción, gestión cultural, traducción, venta, intermediación y

escritura, lo que evidencia una red de capacidades especializadas y relaciones externas relevante para la innovación organizacional.

En perspectiva histórica, Raya Morales (1996) registró que la estructura industrial de Morelia estaba dominada por micro y pequeñas empresas y analizó la limitada capacidad de las empresas de mayor tamaño para generar encadenamientos productivos locales. Aunque su estudio no se circunscribe al sector editorial, ofrece un antecedente territorial útil para comprender la persistencia de estructuras empresariales pequeñas en la ciudad y la necesidad de examinar capacidades internas de adaptación.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las editoriales locales operan en un entorno caracterizado por la convergencia entre soportes impresos y digitales, la aparición de plataformas globales de distribución, la comunicación directa con comunidades lectoras y la necesidad de gestionar proyectos con equipos especializados. Estos cambios generan presiones para modificar rutinas, estructuras y relaciones interorganizacionales. Sin embargo, no todas las editoriales cuentan con los mismos recursos internos para responder.

El problema de investigación no consiste únicamente en determinar si las editoriales utilizan herramientas digitales, sino en explicar qué capacidades internas se relacionan con la introducción de nuevas prácticas organizacionales. Una editorial puede tener presencia en redes sociales y, al mismo tiempo, mantener procesos internos poco sistematizados; de manera inversa, puede poseer controles editoriales rigurosos sin desarrollar nuevos canales de interacción con lectores, autores o aliados. La innovación organizacional es, por tanto, un fenómeno multidimensional.

La población total considerada para el estudio está integrada por 36 editoriales de Morelia, Michoacán. La investigación propone trabajar con propietarios o responsables de gestión, dado que son informantes capaces de reportar decisiones estratégicas, prácticas de recursos humanos, uso de tecnologías, sistemas de calidad y cambios organizacionales. La base actualmente disponible contiene 10 casos y debe interpretarse como fase piloto.

El vacío empírico se ubica en la escasez de estudios que articulen, dentro de un mismo modelo, planeación, capital humano, cultura, TIC y calidad para explicar la innovación organizacional en editoriales de una ciudad mexicana. La pregunta central es: ¿qué factores internos se asocian significativamente con la innovación organizacional en las editoriales de Morelia, Michoacán?

4. JUSTIFICACIÓN

La investigación amplía la discusión sobre capacidades internas para la innovación hacia organizaciones culturales. Teóricamente, vincula el enfoque de medición de innovación del Manual de Oslo con el modelo de valores en competencia de Cameron y Quinn. El Competing Values Framework distingue culturas clan, adhocrática, de mercado y jerárquica a partir de tensiones entre flexibilidad y control, así como entre orientación interna y externa (Cameron & Quinn, 2011). La cultura adhocrática se caracteriza por dinamismo, experimentación y orientación al cambio, por lo que constituye una expectativa razonable como antecedente de innovación.

El estudio propone una medición integrada mediante escalas de varios ítems y un índice de innovación organizacional. La fase piloto permite identificar problemas de consistencia interna antes del levantamiento definitivo. Este procedimiento es relevante porque la fiabilidad no debe asumirse a partir de la procedencia teórica de los reactivos; debe evaluarse empíricamente en el contexto de aplicación.

Los resultados pueden convertirse en un diagnóstico para responsables editoriales y organismos de promoción cultural. Identificar factores internos con mayor asociación con la innovación permitiría priorizar acciones de capacitación, digitalización, gestión de proyectos, formalización estratégica, documentación de procesos o desarrollo de alianzas. La utilidad no radica en prescribir un modelo único de gestión, sino en reconocer combinaciones de capacidades compatibles con la escala y especialización de cada editorial.

5. OBJETIVOS

Objetivo general: Identificar los factores internos asociados a la innovación organizacional en las editoriales de Morelia, Michoacán.

Objetivos específicos: (1) caracterizar las editoriales participantes por antigüedad, tamaño, especialización, canales de presencia y apoyos públicos; (2) estimar el nivel de planeación estratégica, capital humano, cultura organizacional, uso de TIC, gestión de calidad e innovación organizacional; (3) evaluar la consistencia interna de las escalas; (4) determinar la asociación bivariada entre los factores internos y la innovación organizacional; y (5) construir, cuando se alcance un tamaño muestral suficiente, un modelo multivariado que identifique los predictores de innovación.

6. MARCO TEÓRICO

6.1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS INTEGRADORES

La Teoría General de Sistemas ofrece un marco pertinente para articular las variables del estudio. Desde esta perspectiva, la editorial puede entenderse como un sistema abierto compuesto por subsistemas interdependientes que intercambian información y recursos con el entorno (Bertalanffy, 1968; Kast, 1972). Planeación, personas, cultura, tecnología y calidad no operan de manera aislada: cambios en uno de estos componentes pueden modificar la coordinación, el aprendizaje y la capacidad de implementar nuevas prácticas. La noción de equifinalidad resulta particularmente útil, pues admite que editoriales con recursos y trayectorias diferentes pueden alcanzar capacidad innovadora mediante configuraciones internas distintas.

La administración estratégica complementa este enfoque al explicar cómo la organización alinea recursos internos con condiciones externas. Ansoff (1965, 1979) enfatiza la adaptación estratégica y la planeación de largo plazo, mientras Porter (1980, 1985) muestra que la respuesta organizacional depende de la estructura competitiva y de la búsqueda de ventajas sostenibles. En el presente modelo, la competencia no se incorpora como predictor directo porque el propósito es aislar factores internos; sin embargo, constituye parte del entorno que justifica la necesidad de innovar.

Asimismo, la tradición de los Factores Críticos de Éxito sostiene que la gestión debe concentrar atención en un número limitado de áreas cuyo desempeño resulta decisivo para los objetivos organizacionales. Daniel (1961) introdujo esta lógica en los sistemas de información gerencial y Rockart (1979) la consolidó como método para identificar necesidades prioritarias de información. En este proyecto, el enfoque no se utiliza para afirmar a priori cuáles son los factores críticos, sino como fundamento para contrastar empíricamente si determinadas capacidades internas se asocian con la innovación organizacional.

6.2. INNOVACIÓN ORGANIZACIONAL Y PROCESOS DE NEGOCIO

En el Manual de Oslo 2018 la innovación empresarial se organiza en dos grandes objetos: innovación de producto e innovación de procesos de negocio. La categoría de procesos comprende funciones de producción, distribución y logística, información y comunicación, administración y gestión, desarrollo de productos y procesos, entre otras (OECD/Eurostat, 2018). En términos de continuidad conceptual, las innovaciones organizacionales de la tercera edición se encuentran principalmente dentro de administración y gestión.

Esta precisión es importante para el instrumento utilizado. Los nueve reactivos de innovación preguntan por nuevas prácticas de distribución de tareas y decisiones, sistemas de gestión del conocimiento, equipos multidisciplinarios, alianzas, nuevas relaciones con autores y proveedores, vinculación con lectores, cambios estructurales, gestión de proyectos y evaluación del desempeño. Todos ellos remiten a transformaciones implementadas en procesos organizacionales, no a simples intenciones de cambio.

La implementación constituye un criterio decisivo: una idea, proyecto o intención no es innovación hasta que el nuevo proceso se pone en uso. Por ello, la medición solicita cambios realizados durante los últimos tres años y asigna un grado de novedad. Esta lógica es compatible con la exigencia del Manual de Oslo de distinguir innovación de actividades de innovación todavía en curso, pospuestas o abandonadas.

6.3. PLANEACIÓN ESTRATÉGICA

La planeación estratégica se operacionaliza mediante visión de largo plazo, plan formal, objetivos medibles, análisis del entorno, decisiones basadas en información y evaluación periódica del desempeño. Desde una perspectiva de capacidades, la estrategia ayuda a asignar recursos, definir prioridades y articular actividades de innovación. El Manual de Oslo reconoce que la organización de las actividades innovadoras puede incluir el desarrollo o modificación de una estrategia de innovación y la asignación explícita de responsabilidades (OECD/Eurostat, 2018). En pequeñas empresas, la formalización no implica burocratización excesiva; puede consistir en mecanismos mínimos de anticipación, seguimiento y aprendizaje.

6.4. CAPITAL HUMANO

El capital humano del instrumento incorpora formación afín, capacitación continua, experiencia sectorial, creatividad, autonomía para proponer mejoras y retención del talento. McGuirk et al. (2015) proponen el concepto de capital humano innovador y muestran su relevancia para la innovación en empresas pequeñas. Esta relación es particularmente pertinente en editoriales, donde el valor depende de competencias intensivas en conocimiento —edición, corrección, diseño, derechos, mercadotecnia y gestión de contenidos— y donde los equipos pueden ser reducidos.

La literatura reciente sobre PYMES también destaca que las prácticas de recursos humanos orientadas a innovación y el liderazgo empoderador favorecen conductas innovadoras de los empleados y, a través de ellas, el desempeño innovador organizacional (European Management Journal, 2026). Para este proyecto, sin embargo,

se evita introducir nuevas variables al modelo original; estos hallazgos sirven únicamente como sustento para la dimensión de capital humano.

6.5. CULTURA ORGANIZACIONAL

El modelo de valores en competencia distingue cuatro arquetipos culturales. La cultura clan enfatiza colaboración, cohesión y desarrollo de personas; la adhocrática privilegia flexibilidad, creatividad y emprendimiento; la de mercado se orienta a resultados, competencia y posicionamiento; y la jerárquica enfatiza estabilidad, procedimientos y control (Cameron & Quinn, 2011).

La expectativa de una relación positiva entre cultura adhocrática e innovación se sustenta en su énfasis en experimentación, riesgo y adaptación. No obstante, la evidencia aconseja evitar una lectura simplista. Sánchez-Báez et al. (2020) observaron que las culturas adhocrática y de mercado se asociaron positivamente con la innovación en pequeñas empresas, mientras que la cultura jerárquica también mostró relación positiva con la innovación de procesos. Esto sugiere que la disciplina de procesos puede coexistir con la creatividad, especialmente cuando la calidad y la coordinación son relevantes.

6.6. TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

El uso de TIC se mide a través de software de gestión editorial, herramientas de diseño y maquetación, redes sociales, plataformas de venta, sistemas CRM y herramientas de colaboración remota. En el Manual de Oslo, los sistemas de información y comunicación constituyen una función específica susceptible de innovación de procesos; además, la digitalización puede facilitar nuevas formas de coordinación, comercialización y aprendizaje. En editoriales, las TIC pueden reducir costos de coordinación, ampliar alcance comercial y generar datos sobre interacción con públicos, pero su contribución depende de que se integren a rutinas y decisiones.

6.7. GESTIÓN DE CALIDAD

La gestión de calidad se operacionaliza mediante estandarización, controles sistemáticos, mejora continua, indicadores, documentación y búsqueda de estándares. En la actividad editorial, la calidad posee una dimensión técnica y otra organizacional: corrección, consistencia gráfica, trazabilidad de versiones, cumplimiento de tiempos y coordinación entre autores, editores, diseñadores e impresores. Los procedimientos pueden contribuir a la innovación cuando liberan capacidad de aprendizaje y reducen

errores repetitivos; también pueden inhibirla si se convierten en rigidez. Esta tensión justifica su análisis empírico.

6.8. ARTICULACIÓN CON EL ANTECEDENTE DE FACTORES DE ÉXITO

El modelo actual presenta continuidad y diferenciación respecto del antecedente de Fraga Robles (2024). La tesis de factores críticos planteó seis variables independientes —competencia, financiamiento, innovación, planeación estratégica, recursos humanos y tecnología— para explicar el éxito editorial. La presente investigación no replica ese modelo: convierte la innovación organizacional en resultado a explicar e incorpora cultura organizacional y gestión de calidad como capacidades internas adicionales. Planeación estratégica, recursos humanos/capital humano y tecnología/TIC funcionan como puente conceptual entre ambos trabajos. Esta evolución permite pasar de una pregunta amplia sobre supervivencia o éxito hacia una explicación específica de la capacidad organizacional para implementar cambios.

La delimitación también evita confundir factores internos y externos. Competencia y condiciones de financiamiento pueden influir en la necesidad y posibilidad de innovar, pero no forman parte del núcleo explicativo de este estudio. Se mantienen como elementos del contexto y como líneas futuras para un modelo ampliado. Esta decisión mejora la parsimonia teórica y la congruencia entre pregunta, objetivos, hipótesis e instrumento.

6.9. MODELO CONCEPTUAL E HIPÓTESIS

El modelo plantea a la innovación organizacional como variable dependiente y a la planeación estratégica, capital humano, cultura adhocrática, uso de TIC y gestión de calidad como variables independientes. Las demás tipologías culturales se conservan para caracterización y análisis complementario.

Tabla 1. Hipótesis.

Hipótesis	**Enunciado**
H1	La planeación estratégica se asocia positivamente con la innovación organizacional.
H2	El capital humano se asocia positivamente con la innovación organizacional.
H3	La cultura adhocrática se asocia positivamente con la innovación organizacional.
H4	El uso de TIC se asocia positivamente con la innovación organizacional.
H5	La gestión de calidad se asocia positivamente con la innovación organizacional.

7. METODOLOGÍA

7.1. ENFOQUE, DISEÑO Y ALCANCE

La investigación es cuantitativa, no experimental, transversal y correlacional. No se manipulan variables y la información se obtiene en un único periodo de levantamiento. El alcance correlacional es coherente con la pregunta formulada: se busca identificar asociaciones, no establecer causalidad.

7.2. POBLACIÓN, UNIDAD DE ANÁLISIS Y MUESTRA

La población de referencia se integra por fondos editoriales, casas editoras y organizaciones editoriales de Morelia identificadas en el marco de referencia del proyecto. La población total identificada para esta investigación es de 36 editoriales. La unidad informante es el propietario, gerente o responsable con conocimiento de la operación. Dado el tamaño reducido y plenamente delimitado del universo (N = 36), la estrategia preferente es un levantamiento censal, procurando contactar a las 36 editoriales. Como referencia, si se utilizara muestreo aleatorio simple para población finita, con 95 % de confianza, p = q = .50 y error máximo de 5 %, el tamaño requerido sería n ≈ 34; con error de 10 %, n ≈ 27. En consecuencia, la proximidad entre la muestra requerida y la población respalda metodológicamente la opción censal.

Con N = 36, deja de ser pertinente la meta original de n ≥ 80. La base Excel entregada contiene 10 respuestas válidas, equivalentes al 27.8 % de la población; por consiguiente, corresponde a una fase piloto. La inferencia definitiva, especialmente la regresión con cinco predictores, debe posponerse hasta ampliar la muestra. Para el capítulo final se recomienda reportar el tamaño efectivamente alcanzado y, si es posible, justificarlo mediante análisis de potencia o criterios de observaciones por parámetro.

Tabla 2. Instrumento.

Sección	**Contenido**	**Ítems**
I	Datos generales	6
II	Planeación estratégica	6
III	Capital humano	6
IV	Cultura organizacional	6
V	Uso de TIC	6
VI	Gestión de calidad	6
VII	Innovación organizacional	9

Las escalas de factores internos emplean principalmente respuestas de 1 a 5. Para innovación organizacional, las respuestas identifican cambios implementados y su grado de novedad; en el análisis piloto, la opción “No se ha implementado” se codificó como 0 y los niveles de novedad como 1 a 5. Esta decisión debe conservarse y documentarse en el protocolo de codificación para garantizar reproducibilidad.

7.3. PLAN DE ANÁLISIS

El análisis definitivo comprende: depuración y codificación; estadística descriptiva; consistencia interna mediante alfa de Cronbach y, de ser posible, omega; análisis de correlación de Spearman; evaluación de colinealidad entre predictores; y modelo multivariado cuando el tamaño muestral sea suficiente. Dado que las escalas provienen de ítems ordinales y la muestra piloto es pequeña, Spearman es preferible en esta etapa. No se recomienda el método stepwise como estrategia principal de confirmación, porque puede producir modelos inestables; es preferible especificar el modelo a priori y evaluar supuestos, intervalos de confianza y colinealidad.

7.4. RESULTADOS PRELIMINARES DE LA FASE PILOTO (N = 10)

7.4.1. Caracterización de las editoriales participantes

La base contiene 10 respuestas. Por número de empleados, 4 editoriales reportaron entre 6 y 10 trabajadores, 4 entre 11 y 20, una entre 1 y 5 y una entre 21 y 50. En especialización, 6 se identificaron como académicas/universitarias y 4 como editoriales de literatura. Ocho indicaron no recibir apoyo público y dos señalaron que sí lo reciben. Los años de fundación reportados van de 1900 a 2019, lo que evidencia heterogeneidad en antigüedad.

Tabla 3. Características de las editoriales.

Característica	**Categoría**	**Frecuencia**
Empleados	1–5	1
Empleados	6–10	4
Empleados	11–20	4
Empleados	21–50	1
Especialización	Académica/Universitaria	6
Especialización	Literatura	4
Apoyo público	Sí	2
Apoyo público	No	8

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de los constructos.

Constructo	Media	DE	Mín.	Máx.	α estandarizado
Planeación estratégica	4.27	0.59	3.50	5.00	0.863
Capital humano	4.25	0.35	3.67	5.00	0.321
Cultura adhocrática	4.33	0.51	3.75	5.00	0.835
Cultura de mercado	4.50	0.57	3.75	5.00	0.801
Cultura jerárquica	4.40	0.70	3.00	5.00	0.903
Cultura clan	4.58	0.39	4.00	5.00	0.720
Uso de TIC	3.90	1.03	2.00	5.00	0.955
Gestión de calidad	4.04	1.23	1.00	5.00	0.979
Innovación organizacional	3.74	0.99	1.67	5.00	0.907

Los promedios son altos en las cuatro tipologías culturales y en planeación y capital humano. La cultura clan registra la media más elevada (M = 4.58), seguida de mercado (M = 4.50), jerárquica (M = 4.40) y adhocrática (M = 4.33). El uso de TIC alcanza M = 3.90 y la innovación organizacional M = 3.74. La mayor dispersión se observa en gestión de calidad (DE = 1.23) y TIC (DE = 1.03), lo que sugiere diferencias relevantes entre los casos piloto.

La consistencia interna es alta para planeación estratégica (α = .863), cultura adhocrática (α = .835), cultura de mercado (α = .801), cultura jerárquica (α = .903), TIC (α = .955), gestión de calidad (α = .979) e innovación organizacional (α = .907). Cultura clan presenta un valor aceptable para exploración (α = .720). Capital humano muestra baja consistencia (α = .321), por lo que sus reactivos deben revisarse antes de ampliar el levantamiento. Este resultado puede deberse a que formación, experiencia, creatividad, autonomía, capacitación y retención representan facetas distintas y no necesariamente unidimensionales en una muestra tan pequeña.

Tabla 5. Asociaciones bivariadas con innovación organizacional.

Factor	ρ de Spearman con innovación	p (exploratoria)
Planeación estratégica	0.926	0.0001
Capital humano	0.765	0.0100
Cultura adhocrática	0.669	0.0344
Uso de TIC	0.963	0.0000
Gestión de calidad	0.911	0.0002

En la fase piloto, todas las asociaciones son positivas. El uso de TIC presenta la correlación más alta con innovación organizacional (ρ = .963), seguido de planeación estratégica (ρ = .926), gestión de calidad (ρ = .911), capital humano (ρ = .765) y cultura

adhocrática (ρ = .669). Aunque los valores p son inferiores a .05 en los cinco contrastes, no deben interpretarse como confirmación de las hipótesis debido al tamaño muestral extremadamente reducido, a la multiplicidad de pruebas y a la posible inestabilidad de los coeficientes. El resultado adecuado es considerarlos señales para orientar el levantamiento ampliado.

Tampoco se presenta una regresión múltiple confirmatoria. Con n = 10 y cinco predictores, el modelo dispondría de muy pocos grados de libertad y sería altamente sensible a cualquier observación. Un R^2 elevado en estas condiciones puede ser producto de sobreajuste y no evidencia de capacidad predictiva generalizable. Esta precaución fortalece la calidad metodológica del trabajo para su eventual evaluación editorial.

8. DISCUSIÓN

Los resultados piloto sugieren que las editoriales participantes combinan rasgos culturales que, en el modelo de valores en competencia, podrían parecer contradictorios: alta colaboración, orientación a resultados, formalización y disposición innovadora. Esta coexistencia no es necesariamente problemática. El propio enfoque de valores en competencia parte de tensiones organizacionales que deben ser gestionadas, no de la obligación de pertenecer a una sola cultura. En organizaciones editoriales, la creatividad puede requerir simultáneamente libertad para proponer contenidos y disciplina para cumplir estándares de edición, derechos, producción y entrega.

La correlación preliminar entre TIC e innovación es consistente con la idea de que la digitalización puede actuar como infraestructura habilitadora de nuevos procesos. No obstante, la relación no debe formularse causalmente. Es igualmente plausible que las editoriales más innovadoras sean las que buscan e incorporan tecnologías con mayor intensidad. El diseño transversal permite establecer covariación, no temporalidad ni dirección causal.

La asociación observada entre planeación estratégica e innovación también merece una lectura contextual. La planeación no debe equipararse a documentos extensos; en PYMES puede manifestarse mediante objetivos claros, análisis del entorno y revisión sistemática de resultados. El Manual de Oslo reconoce que la gestión de la innovación puede organizarse mediante estrategias explícitas, responsabilidades y mecanismos de conocimiento (OECD/Eurostat, 2018).

La cultura adhocrática presenta una asociación positiva moderada-alta en el piloto. Este patrón es congruente con Sánchez-Báez et al. (2020), quienes encontraron que las culturas adhocrática y de mercado favorecieron la innovación en pequeñas

empresas paraguayas. Sin embargo, la alta puntuación simultánea de cultura jerárquica en la muestra moreliana invita a estudiar perfiles culturales híbridos en lugar de asumir que control e innovación son incompatibles.

El capital humano constituye el principal punto metodológico a revisar. Su baja consistencia interna sugiere que la escala puede estar mezclando recursos relativamente estables —formación y experiencia— con prácticas organizacionales —capacitación y retención— y comportamientos —creatividad y autonomía—. Antes del levantamiento definitivo conviene realizar entrevistas cognitivas con responsables editoriales, revisar redacción y considerar subdimensiones. El hallazgo no invalida el constructo; indica que la operacionalización requiere refinamiento.

La gestión de calidad muestra alta fiabilidad y fuerte correlación preliminar con innovación. En el sector editorial, esto puede explicarse porque la estandarización y documentación facilitan coordinación y aprendizaje acumulativo. Sin embargo, una escala con respuestas muy homogéneas también puede producir coeficientes de fiabilidad elevados; por ello, con la muestra ampliada será necesario revisar la distribución, los efectos techo y la validez discriminante respecto de planeación y TIC.

9. CONCLUSIONES PRELIMINARES

El proyecto presenta pertinencia teórica y aplicada para estudiar innovación en un sector cultural local. La estructura conceptual permite analizar capacidades internas que, en conjunto, pueden explicar por qué algunas editoriales modifican con mayor intensidad sus prácticas, estructuras y relaciones.

La fase piloto muestra niveles altos de planeación, capital humano percibido y cultura organizacional, mientras que TIC e innovación presentan mayor heterogeneidad. Las asociaciones bivariadas preliminares son positivas para los cinco factores planteados, con mayor magnitud en TIC, planeación y gestión de calidad. No obstante, estas relaciones no constituyen evidencia confirmatoria debido al tamaño muestral.

El instrumento es prometedor, pero requiere una revisión específica de la escala de capital humano y una documentación más precisa de la adaptación cultural. La prioridad inmediata es ampliar la muestra, mantener un protocolo uniforme de codificación y realizar el análisis confirmatorio únicamente cuando exista un número suficiente de observaciones.

Como contribución potencial, el estudio puede mostrar que la innovación editorial no depende exclusivamente de digitalizar productos, sino de articular estrategia, personas, cultura, tecnologías y calidad en nuevas formas de organizar el trabajo. Esta

perspectiva ofrece un puente entre investigación en innovación, gestión de PYMES e industrias culturales.

REFERENCIAS

Ansoff, H. I. (1965). Corporate strategy: An analytic approach to business policy for growth and expansion. McGraw-Hill.

Ansoff, H. I. (1979). Strategic management. Macmillan.

Bertalanffy, L. von. (1968). General system theory: Foundations, development, applications. George Braziller.

Daniel, D. R. (1961). Management information crisis. Harvard Business Review, 39(5), 111–121.

Fraga Robles, J. (2024). El análisis de los factores críticos que determinan el éxito en las editoriales en Michoacán [Tesis de maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo].

Kast, F. E., & Rosenzweig, J. E. (1972). General systems theory: Applications for organization and management. Academy of Management Journal, 15(4), 447–465.

Porter, M. E. (1980). Competitive strategy: Techniques for analyzing industries and competitors. Free Press.

Porter, M. E. (1985). Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance. Free Press.

Raya Morales, R. (1996). Realidad y perspectiva de la industria en Morelia. Carta Económica Regional, (47), 7–18. https://doi.org/10.32870/cer.v0i47.7568

Rockart, J. F. (1979). Chief executives define their own data needs. Harvard Business Review, 57(2), 81–93.

Rodríguez Méndez, V. E. (2024, 4 de abril). Tejiendo palabras: Radiografía de la edición literaria independiente en Michoacán. La Voz de Michoacán.

Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework (3rd ed.). Jossey-Bass.

McGuirk, H., Lenihan, H., & Hart, M. (2015). Measuring the impact of innovative human capital on small firms' propensity to innovate. Research Policy, 44(4), 965–976. doi:10.1016/j.respol.2014.11.008

OECD/Eurostat. (2018). Oslo Manual 2018: Guidelines for collecting, reporting and using data on innovation (4th ed.). OECD Publishing. doi:10.1787/9789264304604-en

Sánchez-Báez, E. A., Fernández-Serrano, J., & Romero, I. (2020). Organizational culture and innovation in small businesses in Paraguay. Regional Science Policy & Practice, 12(2), 233–247. doi:10.1111/rsp3.12203.

CAPÍTULO 3

LIDERAR PARA TRANSFORMAR: SINERGIA DEL LIDERAZGO METANOICO DOCENTE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ERA DIGITAL

Data de submissão: 23/10/2026
Data de aceite: 30/10/2026

Isabel Felicita Jover Jiménez[1]
https://orcid.org/0000-0001-8763-9023

RESUMEN: La educación superior contemporánea demanda un replanteamiento del rol docente universitario: no solo como experto disciplinar, sino como líder consciente, multiplicador y tecnológicamente ético, capaz de transformar a sus estudiantes en líderes autónomos. Este artículo presenta el Liderazgo Metanoico Docente, aporte propositivo de la autora, definido como la sinergia entre el Superliderazgo Docente y el Liderazgo Tecnológico Docente, integrados desde la conciencia profesional del docente como agente de transformación, y operacionalizado mediante un proceso EMS en tres fases: Entradas, Mediación y Salidas Transformativas. Como componente exploratorio, se aplicó el Instrumento de Introspección Inicial del Liderazgo Docente a 51 profesores de la Universidad de las Américas y el Caribe (UNAC), cuyos resultados constituyen evidencia inicial, no concluyente, de pertinencia: una autopercepción favorable en Autoconciencia (M=4.55/5) y Superliderazgo Docente (M=4.51/5), una oportunidad concreta de mediación en el Liderazgo Tecnológico Docente (M=3.83/5, ítem más bajo M=3.47) y un contraste cuanti-cualitativo que refuerza la necesidad de un Portafolio de Evidencias como cierre del proceso. La propuesta se fundamenta en el liderazgo transformacional (Bass y Riggio, 2006), el Superliderazgo organizacional (Manz y Sims, 1989) y la inteligencia emocional aplicada al liderazgo (Goleman, 1995), resignificados para el contexto andragógico, y en evidencia reciente sobre liderazgo digital docente (Zeng et al., 2025).

PALABRAS CLAVE: liderazgo metanoico docente; superliderazgo docente; liderazgo tecnológico docente; multiplicación del liderazgo estudiantil; pilotaje exploratorio.

LEADING TO TRANSFORM: THE SYNERGY OF METANOIC LEADERSHIP AMONG HIGHER EDUCATION FACULTY IN THE DIGITAL AGE

ABSTRACT: Contemporary higher education demands a redefinition of the university teacher's role: not merely as a disciplinary expert, but as a conscious, multiplying, and technologically ethical leader capable of transforming students into autonomous leaders. This article presents Metanoic Teacher Leadership, an original contribution

[1] Dra. en Ciencias Administrativas y Negocios Internacionales. Consultora internacional con más de 300 servicios en 9 países. Académica independiente y Asesora de tesis doctorales en varias Universidades internacionales.

by the author, defined as the synergy between Teacher SuperLeadership and Teacher Technological Leadership, operationalized through a three-phase EMS process – Inputs, Mediation, and Transformative Outputs. As an exploratory component, the Teacher Leadership Introspection Instrument was applied to 51 professors at University of the Americas and the Caribbean (UNAC), yielding initial, non-conclusive evidence of relevance: favorable self-perception in Self-Awareness (M=4.55/5) and Teacher SuperLeadership (M=4.51/5), a concrete mediation opportunity in Teacher Technological Leadership (M=3.83/5, lowest item M=3.47), and a quantitative-qualitative contrast reinforcing the need for an Evidence Portfolio. The proposal draws on transformational leadership (Bass & Riggio, 2006), organizational SuperLeadership (Manz & Sims, 1989), and emotional intelligence applied to leadership (Goleman, 1995), resignified for the andragogical context, and on recent evidence on digital teacher leadership (Zeng et al., 2025).
KEYWORDS: metanoic teacher leadership; teacher superleadership; teacher technological leadership; student leadership multiplication; exploratory pilot study.

1. INTRODUCCIÓN

Al reflexionar sobre el liderazgo docente en la era digital, cinco preguntas detonadoras abren este artículo y la respuesta a cada una de ellas puede reflejarse en el proceso que esta propuesta desarrolla:

- *¿Se auto percibe como líder docente?*
- *¿Cuántos de sus estudiantes han desarrollado liderazgo propio: iniciativa, criterio autónomo, capacidad de influir positivamente en otros, gracias a su influencia inspiradora y ejemplo como docente?*
- *¿Impulsa el uso de tecnologías y herramientas participativas en su ejercicio docente?*
- *¿Cuándo fue la última vez que modeló ante sus estudiantes cómo usa la inteligencia artificial, mostrando el proceso crítico completo, no solo el resultado final?*
- *Si sus estudiantes describieran su estilo de liderazgo con tres palabras, ¿cuáles cree que elegirían? ¿Son las mismas que usted elegiría?*

Estas preguntas no pretenden incomodar, sino promover una autointrospección inicial: el punto de partida de cualquier proceso de transformación del liderazgo docente es la disposición del propio docente a evaluarse con honestidad profesional, antes de mirar a sus estudiantes con expectativas de cambio. La respuesta no está en los libros ni en los programas de actualización: está en la práctica diaria consciente de cada docente y en la evidencia que esa práctica genera en sus estudiantes.

Desde la experiencia profesional de la autora, se identifica una paradoja: el acceso a más recursos pedagógicos, tecnológicos y digitales que en cualquier otro

momento de la historia coexiste con una aspiración, más que una realidad consistente, de pensamiento crítico, liderazgo autónomo e innovación responsable en los egresados. La razón, se sostiene aquí, no es tecnológica ni curricular: es de liderazgo. Este artículo presenta el **Liderazgo Metanoico Docente**, concepto propio de la autora definido como la sinergia entre el **Superliderazgo Docente y el Liderazgo Tecnológico Docente**, articulados desde la conciencia profesional del docente como agente de transformación en la era digital; y operacionalizados mediante el proceso **EMS: Entradas, Mediación y Salidas Transformativas.**

Este planteamiento responde a un escenario donde la irrupción de la inteligencia artificial en la práctica andragógica no es solo cuestión de acceso a herramientas, sino de liderazgo docente consciente sobre su uso. La contribución original es doble: un concepto y un proceso (EMS) construidos desde el diálogo crítico con la literatura, y evidencia exploratoria de campo: el pilotaje aplicado a 51 docentes de la UNAC.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación superior contemporánea demanda docentes capaces de potenciar con su ejemplo en sus estudiantes autonomía intelectual, pensamiento crítico y liderazgo responsable. La literatura sobre liderazgo educativo ha mostrado la relevancia de prácticas transformacionales e inclusivas (Bass y Riggio, 2006; Leithwood y Sun, 2012; Bhuttah et al., 2024), mientras la expansión de la inteligencia artificial incrementa la necesidad de una mediación docente crítica, ética e intencional (Karakose y Tülübaş, 2024; Zeng et al., 2025).

Sin embargo, en la literatura revisada se identifica una brecha conceptual y operativa: el Superliderazgo se ha desarrollado generalmente en contextos organizacionales (Manz y Sims, 1989), mientras que el liderazgo tecnológico y digital se ha abordado predominantemente en niveles directivos (Karakose y Tülübaş, 2024; Zeng et al., 2025), sin un marco que articule ambas perspectivas en la práctica andragógica cotidiana del docente universitario ni las operacionalice mediante diagnóstico situado, mediación intencional y evidencia documentada de transformación. Esta brecha constituye el problema específico que la propuesta atiende.

3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo contribuir con una propuesta de implementación integral del Liderazgo Metanoico Docente: sinergia entre Superliderazgo Docente y Liderazgo Tecnológico

Docente, al cambio que la docencia universitaria requiere en la era digital, tanto en el perfil docente como en el desarrollo del liderazgo estudiantil en 2026?

4. JUSTIFICACIÓN

La pertinencia de esta propuesta se justifica en tres dimensiones convergentes. En el **plano epistemológico**, existe un vacío conceptual identificable en la literatura consultada: el Superliderazgo se ha desarrollado en contextos organizacionales empresariales (Manz y Sims, 1989) y el liderazgo tecnológico en el nivel directivo institucional (Karakose y Tülübaş, 2024), sin operacionalización como sinergia sistémica para el docente universitario en su práctica cotidiana ni articulación en un proceso con diagnóstico dual docente-estudiante, mediación y salidas transformativas.

En el **plano de la pertinencia social**, el mercado laboral y el entorno social contemporáneo demandan egresados con pensamiento crítico, capacidad de liderazgo e innovación responsable; estas competencias no se transmiten automáticamente, se modelan y se multiplican a través del liderazgo metanoico docente consciente. Bhuttah et al. (2024) documentaron el papel mediador del liderazgo inclusivo entre enfoques andragógicos innovadores, pensamiento crítico y resultados de aprendizaje, evidencia que refuerza esta dimensión.

En el **plano de la urgencia tecnológica**, la creciente incorporación de inteligencia artificial en los procesos educativos demanda nuevas capacidades de liderazgo y mediación docente. Zeng et al. (2025), mediante revisión temática sistemática, evidenciaron la influencia del liderazgo digital de los directivos escolares en el desarrollo de competencias docentes para integrar la IA, destacando la visión estratégica, la cultura institucional, la confianza y los sistemas de apoyo. Estos hallazgos sustentan profundizar en un Liderazgo Tecnológico Docente situado en la práctica andragógica cotidiana.

5. OBJETIVOS

5.1. OBJETIVO GENERAL

Proponer un marco de implementación integral del Liderazgo Metanoico Docente: sinergia entre el Superliderazgo Docente y el Liderazgo Tecnológico Docente mediante un proceso andragógico EMS con diagnóstico situado, estrategias de mediación y salidas documentadas con Portafolio de evidencias; e ilustrar su pertinencia preliminar con evidencia exploratoria de un pilotaje aplicado en la Universidad de las Américas y el Caribe (UNAC) en 2026.

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

(1) Fundamentar el Superliderazgo Docente como capacidad multiplicadora de líderes estudiantiles, resignificando el concepto organizacional hacia el contexto andragógico universitario.
(2) Fundamentar el Liderazgo Tecnológico Docente como modelado ético e intencional del uso de IA, diferenciándolo del dominio técnico instrumental.
(3) Proponer el proceso **EMS** en tres fases con Portafolio de Evidencias como instrumento de cierre.
(4) Analizar los resultados exploratorios del Instrumento de Introspección del Liderazgo Docente aplicado a 51 profesores UNAC, como insumo preliminar para investigaciones futuras de validación.

6. HIPÓTESIS DE TRABAJO

La implementación integral del Liderazgo Metanoico Docente, mediante un proceso EMS de diagnóstico situado, mediación estratégica y salidas con evidencias de transformación, favorecería el liderazgo estudiantil multiplicado: mayor desarrollo de liderazgo autónomo, pensamiento crítico, ética profesional y satisfacción formativa, frente a modelos de docencia convencional centrados en la transmisión de contenidos. Esta hipótesis se sitúa en el marco de conjeturas fundamentadas; su verificación empírica requerirá diseños mixtos con muestras más amplias en estudios posteriores.

7. MARCO TEÓRICO

a) Del liderazgo transformacional al Superliderazgo Docente.

Bass y Riggio (2006) sistematizaron el liderazgo transformacional en cuatro componentes: influencia idealizada, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individualizada. Desde esta postura, la autora asume estos cuatro componentes no como rasgos de personalidad del docente, sino como prácticas andragógicas deliberadas y demostrables en cada sesión: el liderazgo transformacional no se declara, se evidencia en acción e impacto multiplicador, en las preguntas detonadoras que formula, en los desafíos que plantea y en la coherencia entre sus decisiones, su acción y su discurso.

Manz y Sims (1989) presentaron el término SuperLeadership para describir un estilo de liderazgo cuyo propósito central no es controlar ni dirigir, sino conducir e inspirar a otros a liderarse a sí mismos. En esta formulación original, desarrollada en el

contexto organizacional empresarial, el superlíder es aquel que se hace progresivamente innecesario porque ha desarrollado la autonomía y la capacidad de autoliderazgo en sus colaboradores.

Según la experiencia de la autora, cuando en espacios de formación doctoral se pregunta qué es el Superliderazgo, la respuesta suele ser «un gran líder con capacidades extraordinarias»; esa respuesta revela la confusión que el concepto busca desmontar: el superlíder no es el más poderoso, es el que necesita menos poder porque lo transfirió a sus seguidores.

Desde esta postura, la autora resignifica el Superliderazgo en el contexto andragógico universitario, introduciendo una operacionalización propia adicional al enfoque de Manz y Sims: **el Superliderazgo Docente** definido como la capacidad del profesor universitario para generar, mediante su influencia andragógica consciente, el desarrollo de líderes estudiantiles autónomos, críticos, comprometidos con la solución de problemas reales y capaces de multiplicar ese liderazgo en sus propios contextos. La métrica, en este caso, no es el control del grupo ni el dominio del contenido: es la cantidad y calidad de líderes que el docente multiplica con su ejemplo. Un docente puede impartir clases brillantes durante veinte años sin haber ejercido Superliderazgo docente en ninguna de ellas.

Goleman (1995) situó la inteligencia emocional como componente relevante del desempeño profesional; Filice y Weese (2024) documentan una asociación sustantiva: 85 % entre inteligencia emocional y efectividad del liderazgo. La autoconciencia no es solo una competencia emocional: es la condición epistemológica sin la cual el Superliderazgo no puede comenzar.

b) El Liderazgo Tecnológico Docente: un concepto propio.

El liderazgo tecnológico existe en la literatura desde los años noventa, desarrollado fundamentalmente para directivos, no para el docente en su práctica andragógica cotidiana. Karakose y Tülübaş (2024) analizaron las implicaciones de la inteligencia artificial para el liderazgo y la gestión educativa. No se identificó en la literatura revisada el concepto aplicado específicamente al docente universitario en su mediación diaria.

El Liderazgo Tecnológico Docente se define en este marco como la capacidad del profesor universitario para integrar la tecnología y la inteligencia artificial en su práctica andragógica con criterio propio, propósito formativo consciente y modelado ético ante sus estudiantes; no como operador técnico, sino como referente de uso responsable, crítico e intencional. Esta definición introduce tres dimensiones originales: el sujeto, el

docente en su práctica cotidiana; la métrica, el impacto formativo en el pensamiento crítico del estudiante; y la condición previa, el criterio propio, no la competencia técnica. El docente que no lidera éticamente el uso de IA no está prescindiendo de una herramienta: está permitiendo que sus estudiantes desarrollen dependencia cognitiva en lugar de autonomía intelectual. El liderazgo tecnológico docente, así entendido, no compite con el dominio disciplinar: lo atraviesa, porque cualquier decisión curricular sobre qué evaluar o qué fuentes validar ocurre hoy en un entorno donde la IA está presente, se declare o no.

c) El Liderazgo Metanoico Docente: la sinergia como aporte diferenciador.

El Superliderazgo Docente y el Liderazgo Tecnológico Docente son interdependientes: quien ejerce Superliderazgo sin liderar éticamente el uso de la IA deja un vacío que los estudiantes llenarán con dependencia tecnológica; quien ejerce Liderazgo Tecnológico sin Superliderazgo promoverá competencia digital sin pensamiento crítico autónomo. Desde esta postura, la autora propone el concepto integrador de Liderazgo Metanoico Docente: la sinergia entre ambos, articulada desde la conciencia profesional del docente como agente de transformación en la era digital. El adjetivo «metanoico», del griego metá (más allá) y nóos (mente), resalta que esta sinergia solo es posible cuando el docente ha revisado críticamente su propio marco de referencia:sus creencias sobre el liderazgo, su relación consciente con la tecnología y su disposición a medirse no por lo que enseña, sino por los líderes que genera.

8. METODOLOGÍA

El estudio combina dos momentos complementarios. El primero constituye una propuesta teórico-propositiva, con paradigma propositivo-reflexivo y enfoque cualitativo documental (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018): parte de la revisión crítica e interpretativa de la literatura, considerando la experiencia profesional de la autora como referente contextual, situada en la educación superior latinoamericana de la era digital. Se contrastan fuentes clásicas con evidencia empírica reciente (2024–2025), mediante un diálogo crítico en el que la autora no reproduce los planteamientos consultados, sino construye su postura propia, destacando sus aportes y señalando los vacíos que el Liderazgo Metanoico Docente pretende llenar.

El segundo momento es un pilotaje exploratorio de campo, componente empírico inicial de la propuesta. Se aplicó el Instrumento de Introspección Inicial del Liderazgo Docente: 14 ítems tipo Likert de cinco puntos, organizados en Autoconciencia del Liderazgo Docente (4 ítems), Superliderazgo Docente (5 ítems) y Liderazgo Tecnológico Docente (5 ítems), más cinco preguntas abiertas y tres de caracterización, a profesores de

la Universidad de las Américas y el Caribe (UNAC). El corte analizado reúne 51 respuestas completas de 79 profesores invitados (tasa provisional de 64.6 %), de participación voluntaria y respuestas auto informadas, aplicado de manera digital en el contexto de la Jornada Académica UNAC 2026. Sus datos constituyen insumo para investigaciones futuras de validación, no evidencia concluyente en sí mismos.

El análisis cuantitativo incluyó medias, dispersión y consistencia interna preliminar (alfa de Cronbach). El análisis cualitativo se realizó mediante codificación temática exploratoria de las preguntas abiertas y una rúbrica de cinco niveles, de 0 (sin evidencia pertinente) a 4 (acción docente, autonomía e influencia entre pares), de la pregunta sobre ejemplos de autonomía estudiantil, para analizar la fuerza demostrativa del relato frente a la autopercepción cuantitativa. Este pilotaje constituye evidencia exploratoria de consistencia, pertinencia y comportamiento del instrumento; no representa una validación concluyente del Liderazgo Metanoico Docente, del proceso EMS ni del instrumento, ni pretende atribuir déficits individuales a los participantes (Jover, 2026b).

8.1. ALCANCE Y LIMITACIONES

El diseño es transversal y basado en autoinforme: describe percepciones y relatos, no comportamiento observado directamente. La participación voluntaria puede producir autoselección: los docentes más interesados en liderazgo o mejora pueden estar sobrerrepresentados, y la concentración de respuestas en categorías altas sugiere un posible efecto techo y/o deseabilidad social, fenómenos no cuantificables con la base actual. La codificación cualitativa es exploratoria y organiza patrones del discurso, sin producir juicios de desempeño individual. No se realizaron análisis factoriales ni pruebas de validez externa: con n=51, el objetivo responsable es pilotear el comportamiento del instrumento y orientar su refinamiento, no ofrecer una validación psicométrica concluyente.

9. PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN: EL PROCESO DEL LIDERAZGO METANOICO DOCENTE (EMS)

El núcleo de la propuesta es un proceso andragógico sistémico en tres fases interrelacionadas: Entradas, Mediación y Salidas Transformativas, situado en el diagnóstico dual de docentes y estudiantes. Las condiciones de aplicación implican el reconocimiento y disposición consciente del docente, la capacitación de profesores y equipo académico en Liderazgo Metanoico Docente, con la flexibilidad que demande cada contexto académico específico y las particularidades de sus estudiantes, así como la aceptación de uso, apoyo, seguimiento y retroalimentación por parte de la institución.

Los criterios preliminares de valoración del proceso se vinculan con evidencias de mayor conciencia e intencionalidad del liderazgo docente, desarrollo de autonomía y liderazgo estudiantil, uso crítico y ético de la tecnología y la IA, satisfacción de los participantes, y evidencias documentadas de transformación incorporadas al Portafolio de Evidencias. Las Salidas Transformativas retroalimentan, además, las Entradas del ciclo siguiente, haciendo del proceso un sistema iterativo de mejora permanente del liderazgo docente y estudiantil.

Tabla 1. Proceso del Liderazgo Metanoico Docente: EMS. Entradas · Mediación · Salidas Transformativas.

ENTRADAS. (E)	**MEDIACIÓN. (M)**	**SALIDAS. (S)**
¿Quiénes somos y qué necesitamos? ‣ **DIAGNÓSTICO DEL DOCENTE** • Autoconciencia del liderazgo: perfil real, estilos predominantes, fortalezas y oportunidades de mejora. • Fortalezas y debilidades de liderazgo. • Identificación de las prácticas andragógicas actuales y su nivel de intencionalidad consciente. • Evaluación del nivel de Superliderazgo ejercido: ¿genera autonomía o dependencia en el estudiante? • Evaluación del Liderazgo Tecnológico: ¿modela el uso ético de la IA o lo ejerce sin declararlo? • Disposición al cambio: voluntad de transformar la propia práctica de liderazgo de manera consciente. • Perfil andragógico: experiencia previa, motivaciones, expectativas y necesidades formativas reales • Fortalezas y debilidades de liderazgo. • Nivel de autonomía intelectual actual: ¿decide, argumenta y lidera o depende de la validación docente?	***¿Qué estrategias andragógicas inteligentes implementamos?*** • Preguntas desequilibradoras: devolver preguntas al grupo antes de responder y activar el pensamiento propio. • Problemas reales con impacto social: actividades prácticas que exigen soluciones innovadoras y sostenibles al entorno profesional. • Comunicación personalizada: retroalimentación diferenciada que conecta el contenido con el proyecto vital del estudiante. • Motivación individualizada: reconocimiento específico y estímulo a avances vinculados al potencial particular de cada estudiante. • Modelado ético de IA: Curaduría. Dar ejemplo, demostrar el proceso crítico completo, no solo el resultado, ante los estudiantes. • Evaluación transformativa: diseñar evidencias que la IA no pueda resolver sin el pensamiento crítico propio. • Declaración explícita del uso de tecnología: transparencia ética como práctica andragógica cotidiana.	***¿Qué logramos y cómo lo evidenciamos?*** • Estudiantes que ejercen liderazgo autónomo entre pares: orientan, cuestionan y retroalimentan sin depender del docente. • Producción de soluciones innovadoras a problemas reales con criterios de viabilidad, ética y sostenibilidad. • Uso crítico y responsable de la IA: el estudiante aplica curaduría académica con criterio propio. • Identidad de liderazgo consolidada: el estudiante se reconoce como agente de cambio en su entorno. • Docente con mayor conciencia andragógica de liderazgo: práctica más intencional, coherente y transformadora. ‣ **PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS DEL LIDERAZGO METANOICO:** Documento que compara el perfil de liderazgo inicial (diagnóstico de Entradas) con las evidencias reales de multiplicación del liderazgo estudiantil generadas durante el proceso (Mediación y Salidas).

ENTRADAS. (E)	MEDIACIÓN. (M)	SALIDAS. (S)
• Competencias críticas actuales: capacidad de cuestionamiento, análisis, iniciativa y propuesta de soluciones. • Relación con la tecnología y la IA: uso crítico o dependencia instrumental sin criterio propio. • Necesidades específicas de liderazgo no atendidas en su trayectoria formativa previa.	• Conversaciones estructuradas sobre límites éticos de la IA: el docente como referente de criterio responsable. • Co-creación de soluciones: espacios donde el estudiante lidera, propone y decide con acompañamiento docente. •Gamificación, estrategias lúdicas, análisis de canciones asociadas al cambio cognitivo y actitudinal. • Transferencia progresiva del liderazgo: el docente se hace gradualmente innecesario, el estudiante cambia, progresa y lidera. • Compromiso de cambio y mejora continua.	**Incluye:** • Testimonios de estudiantes del impacto y reconocimiento de su cambio. • Productos de liderazgo documentados tanto del docente como de los estudiantes. • Reflexión metacognitiva del docente del cambio logrado. • Proyección de mejora continua.

Nota. Elaboración propia con apoyo de IA Anthropic. (2026). El proceso EMS es sistémico e iterativo: las Salidas Transformativas retroalimentan las Entradas del siguiente ciclo. Jover. (2026).

La fase de Entradas constituye el punto de partida epistemológico: no se puede diseñar una mediación transformadora sin un diagnóstico riguroso de docente y estudiante. La fase de Mediación articula estrategias inteligentes calibradas al diagnóstico, no técnicas didácticas genéricas, concentradas en transferir progresivamente el liderazgo del docente al estudiante y en modelar con el ejemplo el uso ético y crítico de la IA. La fase de Salidas no cierra el proceso: lo evidencia y lo consolida mediante el Portafolio de Evidencias, que compara el diagnóstico inicial con las evidencias reales de transformación: testimonios estudiantiles, productos académicos, reflexión metacognitiva del docente y proyección de mejora continua.

9.1. SÍNTESIS DE LA SINERGIA

La siguiente tabla sintetiza cómo el Superliderazgo Docente y el Liderazgo Tecnológico Docente se complementan para constituir el Liderazgo Metanoico Docente:

DIMENSIÓN.	SUPERLIDERAZGO DOCENTE.	LIDERAZGO TECNOLÓGICO DOCENTE.	LIDERAZGO METANOICO DOCENTE.
Definición	Generar líderes estudiantiles autónomos, críticos y multiplicadores mediante la influencia andragógica.	Modelar con el ejemplo el uso ético, crítico y andragógicamente intencional de la tecnología y la IA.	"Sinergia de ambas dimensiones, articuladas desde la conciencia profesional del docente y concretadas en su acción como agente de transformación."
Origen conceptual	Manz y Sims (1989) resignificado para el contexto andragógico universitario.	Literatura de liderazgo directivo aterrizada al rol andragógico cotidiano.	Aporte de Concepto integrador propio. Jover (2026).
Métrica	Cantidad y calidad de líderes estudiantiles generados, no control del grupo.	Impacto formativo del uso tecnológico en el pensamiento crítico, no solo dominio técnico.	Portafolio de Evidencias: multiplicación real del liderazgo estudiantil documentada.
Condición previa	Autoconciencia crítica del propio ejercicio del liderazgo (Goleman, 1995).	Criterio propio antes de la herramienta, curaduría académica responsable.	Diagnóstico dual: perfil docente + perfil y necesidades del estudiante.
Estrategia clave	Preguntas desequilibradoras. Problemas reales. Transferencia progresiva del liderazgo.	Modelar el proceso crítico con IA. Evaluaciones que la IA no resuelve sola.	Proceso EMS: Entradas · Mediación · Salidas con Portafolio de Evidencias. Ejemplo e influencia auténtica profesor-estudiante.
Evidencia reciente	Bhuttah et al. (2024)): liderazgo inclusivo y pensamiento crítico	Zeng et al. (2025): liderazgo digital y desarrollo de competencias docentes para integrar IA.	Pendiente a validación próxima

Nota. Elaboración propia con apoyo de IA Anthropic. (2026).

10. RESULTADOS DEL PILOTAJE EXPLORATORIO (N=51)

La caracterización muestral evidencia diversidad de trayectoria docente: 25.5 % con menos de cinco años de experiencia universitaria, 25.5 % entre cinco y diez, 31.4 % entre once y veinte y 17.6 % con más de veinte años; modalidad predominantemente virtual (58.8 %), seguida de presencial (21.6 %) e híbrida (19.6 %); y 74.5 % imparte docencia en al menos un nivel de posgrado, especialidad, maestría o doctorado, dato pertinente para la reflexión sobre liderazgo y autonomía intelectual en formación avanzada. El predominio de la modalidad virtual refuerza la pertinencia de un Liderazgo Tecnológico Docente explícito: el modelado del criterio crítico frente a la IA depende de decisiones deliberadas de diseño, más que de la proximidad física.

10.1. PERFIL CUANTITATIVO DE AUTOPERCEPCIÓN

El patrón general de autopercepción es favorable y estable: al comparar un primer corte (n=23) con el corte actual (n=51), la Autoconciencia del Liderazgo Docente pasó de 4.40 a 4.55/5; el Superliderazgo Docente, de 4.46 a 4.51/5; y el Liderazgo Tecnológico Docente, de 3.82 a 3.83/5. La consistencia interna preliminar (alfa de Cronbach) resultó favorable en las tres dimensiones y en la escala total.

Tabla 2. Medias dimensionales, docentes con promedio ≥4 y consistencia interna, corte n=51. a partir del Instrumento de Introspección Inicial del Liderazgo Docente. Jover (2026b).

Dimensión	M (corte n=51)	Docentes ≥4/5	α de Cronbach
Autoconciencia del Liderazgo Docente	4.55 / 5	46 de 51	.81
Superliderazgo Docente	4.51 / 5	45 de 51	.83
Liderazgo Tecnológico Docente	3.83 / 5	27 de 51	.90
Escala total (14 ítems)	–	–	**.89**

Nota. Elaboración propia con apoyo de IA Anthropic. (2026).

La consistencia interna favorable indica asociación suficiente entre los ítems de cada dimensión; no demuestra, sin embargo, validez de contenido, estructura factorial, validez convergente o discriminante, ni estabilidad temporal. El instrumento debe seguir considerándose exploratorio hasta completar un proceso formal de validación con muestras más amplias.

El Liderazgo Tecnológico Docente ofrece la mayor capacidad discriminativa: sus cinco indicadores presentan medias inferiores y dispersión superior, lo que indica puntos de partida más heterogéneos. Se distribuyen así: integrar tecnología/IA cuando aporta valor formativo, M=4.02 (68.6 % en 4–5); explicar criterios para usar IA éticamente, M=4.00 (68.6 %); promover contraste y validación de información generada con IA, M=3.75 (60.8 %); abordar implicaciones éticas: autoría, transparencia, responsabilidad, M=3.92 (68.6 %); y **mostrar cómo se analiza, verifica o corrige un resultado de IA, M=3.47 (56.2 %)**, **la media más baja del instrumento (52.9 % Frecuentemente o Siempre; 21.6 % Nunca o Rara vez).** Este indicador no mide dominio técnico, sino la visibilidad del criterio docente frente a la IA: la oportunidad de Mediación es fortalecer el modelado explícito de cómo se verifica, contrasta, corrige y decide sobre un resultado.

10.2. RESULTADOS CUALITATIVOS

Las cinco preguntas abiertas muestran un discurso docente predominantemente orientado a la ética, el acompañamiento, la mejora, el aprendizaje y el pensamiento crítico. Las convergencias semánticas más frecuentes, contabilizadas una sola vez por

participante, fueron IA y tecnología (69 %), ética y responsabilidad (65 %), acompañamiento y confianza (61 %), actualización y mejora (61 %), aprendizaje (51 %), pensamiento crítico (45 %), práctica y casos reales (43 %) y motivación (43 %). En fortalezas destacan el acompañamiento, la confianza, la motivación, el diálogo y el uso de casos reales; en necesidades de mejora, la actualización tecnológica, la mayor delegación y autonomía, y la retroalimentación. Ante la IA, las respuestas abiertas evidencian comprensión conceptual: ética, verificación, transparencia, autoría, la idea de que la IA debe apoyar y no sustituir el razonamiento, lo que matiza el menor puntaje tecnológico: el reto no es comprender que debe usarse críticamente, sino convertir esa convicción en práctica observable ante los estudiantes.

10.3. CONTRASTE CUANTI-CUALITATIVO: DE LA AUTOPERCEPCIÓN A LA EVIDENCIA NARRADA

El contraste más sensible se realizó entre el Superliderazgo Docente y la pregunta que solicita recordar un estudiante que hubiera desarrollado mayor autonomía o influencia positiva. De 51 relatos, 8 (15.7 %) no aportan evidencia pertinente, 25 (49.0 %) se mantienen en una declaración general, 8 (15.7 %) describen una práctica o caso concreto, 2 (3.9 %) articulan acción docente y autonomía observable, y 8 (15.7 %) alcanzan la secuencia más completa: acción, autonomía e influencia entre pares. **Entre los 51 participantes cuyo promedio de autopercepción en Superliderazgo es igual o superior a 4, 28 presentan una narración general o insuficiente para demostrar una secuencia clara de transformación**. Esto no prueba sobrevaloración individual: la evidencia narrativa no siempre alcanza la misma intensidad que la autopercepción cuantitativa, lo que sustenta la pertinencia de un Portafolio de Evidencias como triangulación necesaria.

10.4. SÍNTESIS DE HALLAZGOS PARA LA DISCUSIÓN

Hallazgo 1: Punto de partida. Los docentes se auto perciben con altos niveles de Autoconciencia (4.55) y Superliderazgo (4.51), mientras el Liderazgo Tecnológico presenta una media menor (3.83).

Hallazgo 2: Oportunidad concreta. El indicador más bajo es mostrar al estudiante cómo el docente analiza, verifica o corrige resultados de IA (3.47). La necesidad no es usar más tecnología por sí misma, sino hacer visible el criterio profesional con que se usa.

Hallazgo 3: De la percepción a la evidencia. La alta autopercepción de Superliderazgo no siempre encuentra el mismo grado de concreción en los relatos

aportados. La conclusión no es juzgar al docente, sino reconocer que la introspección debe complementarse con evidencias de transformación.

Hallazgo 4: Convergencia cualitativa previa al modelo. Las respuestas abiertas articulan un vocabulario centrado en ética, acompañamiento, confianza, aprendizaje y mejora continua antes de que los participantes conocieran formalmente el Liderazgo Metanoico Docente. Esta coincidencia no constituye validación estadística, sino evidencia cualitativa de que el modelo resuena con la experiencia real del profesorado.

Estos cuatro hallazgos se articulan directamente con la lógica EMS: Entradas: mirarse auténticamente, Mediación: transformar prácticas y Salidas: demostrar el cambio mediante evidencias. La introspección es el comienzo del proceso, no su evidencia final.

11. DISCUSIÓN

La evidencia reciente respalda las dimensiones del Liderazgo Metanoico Docente propuesto. Zeng et al. (2025) justificaron la influencia del liderazgo digital en el desarrollo de competencias docentes para integrar la IA, sustento de la dimensión tecnológica de la propuesta. Bhuttah et al. (2024) documentaron el papel mediador del liderazgo inclusivo entre metodologías innovadoras, pensamiento crítico y resultados de aprendizaje, evidencia convergente para la dimensión formativa del Superliderazgo Docente.

Frente al vacío identificado en la literatura (Superliderazgo organizacional, liderazgo tecnológico directivo, ninguno operacionalizado para la práctica cotidiana del docente universitario), el Liderazgo Metanoico Docente aporta una respuesta en tres dimensiones: resignifica el Superliderazgo con su métrica propia, la cantidad y calidad de líderes que el docente multiplica; aterriza el liderazgo tecnológico al rol cotidiano, desplazando el foco institucional hacia la mediación diaria en el aula; y los integra en el proceso EMS, con diagnóstico situado, mediación calibrada y Portafolio de Evidencias como cierre. Esta triple contribución distingue a la propuesta de una simple yuxtaposición de dos marcos preexistentes.

El pilotaje confirma, en el terreno, esta misma lógica: el instrumento funciona como una Entrada introspectiva capaz de diferenciar dimensiones y reconocer heterogeneidad entre docentes; identifica un foco concreto de Mediación en el modelado crítico, ético y visible del uso de IA; y el contraste entre autopercepción y evidencia narrativa refuerza la utilidad de unas Salidas documentadas mediante Portafolio de Evidencias.

La elevada Autoconciencia no implica ausencia de necesidad de cambio: la mayoría de las respuestas abiertas identifica transformaciones concretas, coherente con una autoconciencia profesional madura que reconoce fortalezas sin renunciar a la

mejora continua. Los datos no validan el Liderazgo Metanoico Docente como modelo causal, pero sí ofrecen una señal preliminar de pertinencia que justifica operacionalizar el proceso hasta las Salidas documentadas: autopercepción y evidencia narrativa son datos de distinta naturaleza, y su falta de coincidencia no implica incoherencia, sino la necesidad de complementar la introspección con evidencias observables, en línea con la lógica EMS.

Conviene subrayar que ninguno de estos hallazgos autoriza a hablar de validación definitiva, causalidad o representatividad estadística: el valor de este pilotaje reside en su función diagnóstica y orientadora, no en demostrar por sí solo la eficacia del Liderazgo Metanoico Docente.

12. CONCLUSIONES

Primera. El liderazgo docente universitario en la era digital requiere una reconceptualización que trascienda la autoridad andragógica y el dominio disciplinar: necesita ser consciente, multiplicador y tecnológicamente ético. El Liderazgo Metanoico Docente, sinergia entre Superliderazgo Docente y Liderazgo Tecnológico Docente, constituye una respuesta integral a esa reconceptualización, con visión estratégica de implementación.

Segunda. El pilotaje exploratorio (n=51) ofrece evidencia inicial de consistencia interna favorable (α=.89 total) y de un patrón estable de autopercepción, que constituye un punto de partida favorable para procesos de transformación apoyados en fortalezas existentes.

Tercera. El Liderazgo Tecnológico Docente es la dimensión de mayor oportunidad identificada en el pilotaje: el foco no está en la aceptación conceptual del uso ético de la IA, sino en su modelado explícito y observable ante el estudiante.

Cuarta. El contraste cuanti-cualitativo demuestra que una autopercepción alta no siempre se acompaña de una narración con igual fuerza demostrativa de autonomía estudiantil, lo que sustenta la necesidad de complementar la introspección con evidencias documentadas mediante el Portafolio de Evidencias.

Quinta. El concepto de Liderazgo Metanoico Docente y su proceso EMS: Entradas, Mediación y Salidas Transformativas constituyen el aporte más concreto de esta propuesta: un marco andragógico de implementación que parte del diagnóstico dual, articula estrategias de mediación calibradas y documenta la multiplicación real del liderazgo estudiantil.

Sexta. La estructura de tres fases del proceso EMS ofrece un potencial de transferibilidad hacia otros niveles del sistema educativo, en la medida en que el desarrollo del liderazgo estudiantil sea un objetivo formativo compartido. Esta propuesta permanece preliminar y su validación empírica concluyente requerirá estudios futuros con muestras más amplias y redes de investigación interinstitucional.

13. RECOMENDACIONES

- Diseñar investigaciones empíricas con enfoques mixtos en muestras amplias y diversas, validando la multiplicación del liderazgo estudiantil y la estructura factorial del instrumento mediante juicio de expertos.
- Fortalecer la formación docente en modelado crítico de IA: verificación, contraste, curaduría y diseño de evaluaciones que exijan pensamiento propio.
- Implementar el Portafolio de Evidencias como instrumento de evaluación del impacto docente, integrado a los sistemas de seguimiento del desempeño universitario, con triangulación de relatos de estudiantes, productos académicos y observación de actividades.
- Promover comunidades de práctica y redes interinstitucionales que adopten el Liderazgo Metanoico Docente como marco de referencia, comunicando resultados en términos agregados, sin lecturas individualizantes.
- Actualizar el análisis periódicamente, en especial el indicador de modelado crítico de IA; explorar la escalabilidad del proceso EMS a otros niveles educativos; y fomentar una cultura de reflexión ética y metanoica del liderazgo docente que traduzca esta introspección en prácticas sostenidas de mejora.

14. DECLARACIONES.

14.1. DECLARACIÓN ÉTICA DE AUTORÍA Y APOYO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

La presente investigación fue desarrollada íntegramente por su autora. La edición final contó con apoyo de investigación bibliográfica y de análisis mediante inteligencia artificial (Anthropic, 2026). La selección, validación e interpretación de todos los contenidos y la responsabilidad académica corresponden íntegramente a la autora.

14.2. DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara no presentar conflictos de interés relacionados con la presente investigación.

AGRADECIMIENTOS

La autora agradece a la Universidad de las Américas y el Caribe (UNAC) por el espacio y la oportunidad para compartir estas ideas y propuestas de mejora del liderazgo docente ante los retos de la era digital.

REFERENCIAS

Anthropic. (2026). Claude [Programa de inteligencia artificial]. Anthropic. https://www.anthropic.com/claude

Bass, B. M., y Riggio, R. E. (2006). Transformational leadership [Liderazgo transformacional] (2.ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates / Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781410617095

Bhuttah, T. M., et al. (2024). Enhancing student critical thinking and learning outcomes through innovative pedagogical approaches in higher education: the mediating role of inclusive leadership [Fortalecimiento del pensamiento crítico y los resultados de aprendizaje mediante enfoques andragógicos innovadores en la educación superior: el rol mediador del liderazgo inclusivo]. Nature. https://doi.org/10.1038/s41598-024-75379-0

Filice, L., y Weese, W. J. (2024). Developing emotional intelligence [El desarrollo de la inteligencia emocional]. Encyclopedia, 4, 583–599. https://doi.org/10.3390/encyclopedia4010037

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ [La inteligencia emocional: Por qué puede importar más que el cociente intelectual]. Bantam Books.

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

Jover, I. (2026a). Arquitectura Metanoica: El Modelo Jóver para la Transformación Consciente de la Docencia Universitaria [Manuscrito en preparación para publicación].

Jover, I. (2026b). Pilotaje exploratorio del Liderazgo Metanoico Docente: Informe analítico-interpretativo, corte n=51 [Documento técnico]. Jornada Académica UNAC 2026.

Karakose, T., y Tülübaş, T. (2024). School leadership and management in the age of artificial intelligence (AI): Recent developments and future prospects [Liderazgo y gestión escolar en la era de la inteligencia artificial: desarrollos recientes y prospectiva]. Educational Process: International Journal, 13(1), 7–14. https://doi.org/10.22521/edupij.2024.131.1

Leithwood, K., y Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership [Naturaleza y efectos del liderazgo escolar transformacional]. Educational Administration Quarterly, 48(3), 387–423.

Manz, C. C., y Sims, H. P. (1989). SuperLeadership: Leading others to lead themselves [Superliderazgo: Conducir a otros a liderarse a sí mismos]. Prentice Hall. [Actualizado en: The New SuperLeadership [El nuevo Superliderazgo] (2001). Berrett-Koehler.]

Zeng, M., Cheah, K. S. L., y Abdullah, Z. (2025). The influence of school principals' digital leadership on teachers' competency in integrating artificial intelligence: A systematic thematic review [La influencia del liderazgo digital de los directivos escolares en la competencia docente para integrar la inteligencia artificial: una revisión temática sistemática]. Frontiers in Education, 10, 1655967.

CAPÍTULO 4

EVALUACIÓN DE VARIABLES LATENTES EN LA NORMATIVA PROPUESTA POR LA COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE CHILE PARA EL CRITERIO ASOCIADO AL MODELO EDUCATIVO Y DISEÑO CURRICULAR

Data de submissão: 23/10/2026
Data de aceite: 30/10/2026

Mario Olguin Scherffig[1]
https://orcid.org/0009-0006-2837-7178

Martha Moreno-Zambrano[2]
https://orcid.org/0000-0003-4204-8486

Juan Flores-Preciado[3]
https://orcid.org/0000-0002-6633-421X

[1] Dr. En Administración, Ph D. por la Universidad de las Américas y el Caribe, Master of Art in Education Management | Laureate Education INC., EE.UU. Magíster en Bioestadística | Universidad de Chile, Licenciado en Educación en Física y Matemática | Universidad de Santiago de Chile, miembro de la Sociedad Chilena de Estadística (SOCHE), académico adscrito al Departamento de Estadística; Facultad de Matemáticas, Pontificia Universidad Católica de Chile.

[2] Doctora en Educación, Ph. D. por la Universidad de Baja California, Maestra en Administración y Gestión Regional y Licenciada en Contaduría Pública por 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 de la Federación Mexicana de Universitarias.

[3] Profesor Investigador de tiempo completo, Licenciado en Administración, Contador Público, Maestro en por la Universidad de Colima, Doctor en Administración por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí México. Diplomados en: Formulación y Evaluación de Proyectos de Inversión organizado por la OEA-NAFIN y la Facultad de Economía de la Universidad de Colima, Opinión Pública en la Facultad de Letras y Comunicación de la Misma Institución, Finanzas en el ITESM (Campus Colima) y Administration, Droit et Marketing en Université Du Québec Ä Montreal. Es docente desde 1981 en el nivel de Licenciatura, Maestría y Doctordo. Sus líneas de investigación son: Pymes, Empresas familiares, finanzas y metodología de la investigación.

RESUMEN: Este estudio analiza y propone instancias procedimentales, asociadas a la mejora de la calidad educativa en las universidades estatales en Chile. Considerando la problemática de que dichas instituciones, enfrentan desafíos de promover la universalidad y pluralidad de la educación en entornos cambiantes y con procesos educativos particulares, dificultando la estandarización y comparación de logros entre ellas debido a tales variabilidades. También, se orienta en analizar las diferencias en la formación educativa entre las distintas universidades estatales en Chile, con un enfoque centrado particularmente en aspectos académicos. Adicionalmente se describen y contextualizan las dimensiones y criterios, que la agencia nacional acreditadora chilena utilizará a partir de 2023 para medir a las casas de estudios superiores, sugiriendo este estudio también, alternativas para evaluar los procesos de enseñanza desde otras dimensiones, haciendo referencia a un marco legal para las misiones en las universidades estatales en Chile y su impacto en los procedimientos. Se presenta conjuntamente, una propuesta para la generación de indicadores de relación entre la proposición de formación universitaria y la formación lograda por ella. Este estudio se estructura en capítulos que abordan aspectos como la introducción, el marco teórico, el marco metodológico, los resultados obtenidos, la discusión y las recomendaciones propuestas.

PALABRAS CLAVE: acreditación universitaria; calidad educativa; evaluación procedimental; educación superior.

EVALUATION OF LATENT VARIABLES IN THE REGULATORY FRAMEWORK PROPOSED BY CHILE'S NATIONAL ACCREDITATION COMMISSION FOR THE CRITERION RELATED TO THE EDUCATIONAL MODEL AND CURRICULUM DESIGN

ABSTRACT: This study analyzes and proposes procedural instances, associated with the improvement of educational quality in state universities in Chile. Considering the problem that these institutions face challenges of promoting the universality and plurality of education in changing environments and with particular educational processes, making it difficult to standardize and compare achievements between them due to such variabilities. Also, it is aimed at analyzing the differences in educational training between the different state universities in Chile, with an approach focused particularly on academic aspects. Additionally, the dimensions and criteria that the Chilean national accrediting agency will use from 2023 to measure higher education institutions are described and contextualized, this study also suggesting alternatives to evaluate teaching processes from other dimensions, referring to a legal framework for missions in state universities in Chile and its impact on procedures. A proposal is jointly presented for the generation of relationship indicators between the university training proposal and the training achieved by it. This study is structured into chapters that address aspects such as the introduction, the theoretical framework, the methodological framework, the results obtained, the discussion and the proposed recommendations.
KEYWORDS: university accreditation; educational quality; procedural evaluation; higher education.

1. INTRODUCCIÓN

La educación constituye un factor estrechamente relacionado con el desarrollo económico y social de los países, debido a su relación con la generación y transmisión del conocimiento, el avance científico y tecnológico, la empleabilidad y la movilidad social. En este contexto, la calidad educativa no depende únicamente de los contenidos que se enseñan, sino también de la forma en que las instituciones articulan sus propósitos con los procesos mediante los cuales desarrollan la formación de sus estudiantes.

En Chile, las universidades estatales deben propiciar principios de universalidad y pluralidad en contextos institucionales diversos y dinámicos. Esta condición representa un desafío para la evaluación de la calidad, debido a que las particularidades de cada institución dificultan la estandarización de los procesos y la comparación de sus resultados. En consecuencia, adquiere relevancia determinar en qué medida los propósitos declarados institucionalmente se materializan en los diferentes niveles donde se desarrolla el proceso formativo.

A partir de 2023, la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA-Chile) estableció nuevas orientaciones destinadas a fortalecer el aseguramiento de la calidad de la educación superior. Dentro de este marco, resulta pertinente analizar la correspondencia entre las orientaciones institucionales, los modelos educativos, el diseño curricular y los perfiles de egreso, considerando que la existencia formal de estos componentes no necesariamente garantiza su adecuada articulación. La acreditación puede constituirse, por tanto, en un mecanismo para observar no solo el cumplimiento de los requisitos institucionales, sino también la coherencia existente entre lo que las universidades declaran como propósito y aquello que efectivamente incorporan en sus procesos académicos.

La preocupación por la calidad de la educación superior y sus mecanismos de evaluación continúa siendo un ámbito relevante de investigación. Araiza-Pizarro y Verelst (2023), al analizar la producción científica sobre calidad de la educación superior en Chile en el periodo 2011-2021, identificaron una productividad creciente, aunque concentrada principalmente en temas relacionados con la acreditación institucional y el aseguramiento de la calidad. Estos antecedentes refuerzan la pertinencia de profundizar en los procedimientos mediante los cuales puede analizarse la coherencia interna de las instituciones de educación superior.

En este escenario, la presente investigación se concentra en las universidades estatales chilenas y particularmente, en las características técnicas de las dimensiones y criterios establecidos por la CNA-Chile relacionados con el *Modelo Educativo y Diseño Curricular***.** El estudio propone identificar y evaluar variables latentes asociadas con estos procesos, tomando como referencia elementos establecidos para las universidades estatales y observando su presencia en distintos niveles de la organización académica. De esta manera, la investigación busca analizar el grado de alineamiento existente entre la *misión institucional, el modelo educativo y los perfiles de egreso*, con la finalidad de identificar posibles diferencias entre las orientaciones institucionales y su aplicación académica. A partir de este análisis se pretende generar recomendaciones que contribuyan al mejoramiento de los procesos de acreditación y proporcionen elementos para evaluar componentes académicos e intangibles relacionados con la calidad de las universidades estatales chilenas.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La valoración de las organizaciones ha incorporado progresivamente la importancia del capital intangible, cuya identificación y medición continúa siendo

compleja. Sarmiento (2011), siguiendo a Rodríguez (2005), destaca la necesidad de considerar el valor intelectual dentro de los procesos de valoración institucional. Esta dificultad adquiere especial relevancia en instituciones educativas, cuyo funcionamiento se sustenta en gran medida en conocimientos, capacidades humanas y otros componentes intangibles.

Estos componentes pueden incidir en la continuidad, adaptación, innovación, generación y transferencia de conocimiento de las organizaciones. En este sentido, la gestión del conocimiento favorece el aprovechamiento de la información y experiencia acumuladas, así como la eficiencia, el trabajo colaborativo y la innovación (Upegui et al., 2023). De manera complementaria, Ramírez y Nieto (2016) relacionan la productividad y sostenibilidad organizacional con las capacidades de adaptación e innovación y con los conocimientos y habilidades disponibles para responder a los desafíos del entorno.

La capacidad de adaptación constituye, por tanto, una dimensión relevante de los componentes intangibles, particularmente en organizaciones públicas que requieren identificar y gestionar conocimientos para mejorar su funcionamiento. En entornos dinámicos, además, es necesario distinguir entre la capacidad de respuesta y la capacidad efectiva de adaptación (Rentería, 2022). En esta relación entre organización y entorno, el aprendizaje organizacional puede favorecer el desarrollo de capacidades institucionales para enfrentar cambios, resolver problemas y mejorar la gestión.

Sin embargo, reconocer que las instituciones aprenden implica identificar los factores que facilitan u obstaculizan ese aprendizaje y que pueden acercar o alejar a la organización de los propósitos establecidos en su misión, visión y orientaciones estratégicas. Esta problemática adquiere características particulares en las instituciones de educación superior, debido a que la naturaleza delos servicios educativos dificulta su estandarización y la comparación entre instituciones.

Los procesos de evaluación consideran habitualmente elementos observables y cuantificables, como recursos económicos, infraestructura, mecanismos de gestión y disponibilidad de personal calificado. No obstante, también existen componentes menos visibles relacionados con conocimientos, capacidades institucionales, prácticas académicas, aprendizaje y adaptación que pueden contribuir a explicar la calidad y el funcionamiento institucional. Oyarzún-Maldonado y Soto-González (2021) advierten sobre las limitaciones de recurrir exclusivamente a mecanismos de estandarización y plantean la conveniencia de considerar elementos como competencias críticas y reflexivas, espacios de colaboración y criterios compartidos. En consecuencia, la evaluación de una institución educativa requiere considerar tanto sus estructuras y procedimientos formales como las capacidades y prácticas mediante las cuales desarrolla su actividad académica.

Esta problemática se vincula directamente con la acreditación universitaria. Diversos estudios han abordado su relación con el liderazgo, la gestión educativa, la planificación estratégica y el aseguramiento de la calidad. Rosales et al. (2023) relacionan determinadas prácticas de liderazgo con la calidad educativa y la acreditación universitaria; Llanos (2022) destaca la gestión educativa como componente de calidad; Bustos-Intriago (2022) vincula la planificación estratégica y operativa con el logro de los objetivos institucionales; y de Ramos (2022) reconoce la importancia de la evaluación y acreditación para el aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior.

En Chile también se han desarrollado aproximaciones para comprender y cuantificar los procesos de acreditación. Rodríguez-Ponce et al. (2010), mediante modelación estadística, estudiaron variables relacionadas con las evaluaciones realizadas por pares en procesos de acreditación institucional. Estos antecedentes muestran que la acreditación puede analizarse desde distintas dimensiones y mediante aproximaciones cualitativas y cuantitativas. Sin embargo, persiste el desafío de identificar y medir componentes intangibles asociados al funcionamiento académico y a la capacidad de las instituciones para aprender y adaptarse.

En las universidades esta dificultad es especialmente relevante, dado que una parte sustancial de su actividad depende del conocimiento, las capacidades humanas, las prácticas académicas, la cultura institucional y la interacción entre los distintos niveles de la organización. Por ello, el problema no se limita a determinar si una institución dispone formalmente de políticas, estructuras, recursos o mecanismos de gestión, sino a establecer en qué medida sus propósitos institucionales se materializan en los procesos académicos y cómo factores no directamente observables pueden favorecer u obstaculizar esa correspondencia.

Por lo tanto, el problema de investigación se centra en la dificultad de identificar y medir componentes intangibles presentes en el funcionamiento de las universidades estatales chilenas y determinar su expresión dentro de los criterios utilizados en los procesos de acreditación institucional. Particularmente, interesa analizar los componentes vinculados con el modelo educativo y el diseño curricular, mediante variables latentes que permitan aproximarse al grado de alineamiento entre las orientaciones institucionales y su aplicación académica efectiva.

3. OBJETIVOS

Generar recomendaciones para la alineación estratégica de orden funcional, de los procesos formativos con los objetivos académicos y la normativa de la CNA-Chile a partir del 2023, en las universidades chilenas.

3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Relacionar la pertinencia de los procesos formativos en el aula en consecuencia con los propósitos académicos institucionales, a la luz de las variables latentes, respecto del criterio al Modelo Educativo y Diseño Curricular en las Universidades en Chile, a la luz de la normativa de acreditación propuesta por la CNA-Chile.
- Evaluar la utilidad de las variables propuestas por ley en el desarrollo del Modelo Educativo y Diseño Curricular para las universidades chilenas, a la luz del sistema de acreditación en Chile.
- Dimensionar la relación entre el Modelo Educativo y Diseño Curricular y, la misión institucional de las universidades chilenas, que permita reflejar la calidad educativa frente al sistema de acreditación en Chile.
- Proponer recomendaciones para futuras acreditaciones basadas en la complejidad de las metodologías de enseñanza y las variables latentes asumidas por las instituciones.
- Desarrollar recomendaciones para la mejora continua en los procesos de acreditación en universidades chilenas en base a los hallazgos del estudio, identificando variables para ser empleadas en modelos de acreditación.

4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué cualidades debe contener el criterio asociado al modelo educativo y diseño curricular, para lograr una alineación estratégica de los procesos formativos con los objetivos académicos a la luz de la normativa de la CNA para las acreditaciones de universidades en Chile?

5. JUSTIFICACIÓN

La calidad de la educación superior y el cumplimiento de los propósitos académicos institucionales constituyen ámbitos relevantes para los procesos de acreditación, especialmente ante el crecimiento y la diversificación de la educación universitaria. En este contexto, las instituciones enfrentan el reto de evaluar procesos formativos desarrollados en condiciones heterogéneas y de incorporar, además de los componentes observables de gestión, infraestructura y recursos, elementos intangibles vinculados directamente con su dimensión académica.

La presente investigación se justifica por la necesidad de avanzar hacia mecanismos que permitan analizar con mayor precisión dichos componentes y su

correspondencia con los propósitos institucionales. En particular, el estudio se concentra en la dimensión Docencia y Resultados del Proceso de Formación considerada en los procesos de acreditación de las universidades chilenas, observando las orientaciones derivadas de la legislación aplicable a las universidades estatales y su incorporación en los modelos educativos y procesos curriculares.

Desde esta perspectiva, uno de sus principales aportes consiste en establecer una relación sistemática entre la misión institucional, el *Modelo Educativo* y el *Diseño Curricular,* mediante un procedimiento que permita identificar posibles diferencias entre los propósitos declarados y su materialización en los procesos formativos. La generación de variables e indicadores puede contribuir a observar con mayor precisión esta dimensión académica y detectar eventuales desviaciones que resulten relevantes para el análisis y la mejora institucional.

La investigación presenta, asimismo, una utilidad práctica y metodológica. Sus resultados pueden aportar información para los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad, así como constituir un antecedente para investigaciones posteriores. Metodológicamente, propone una aproximación para identificar y medir componentes no directamente observables y generar indicadores que puedan funcionar como mecanismos de seguimiento o "alerta temprana" ante posibles diferencias entre los propósitos académicos institucionales, los modelos educativos y los diseños curriculares.

La relevancia de este estudio radica en ofrecer una aproximación complementaria para analizar la coherencia entre los distintos niveles institucionales y académicos de las universidades estatales chilenas. Con ello se busca aportar elementos que fortalezcan la evaluación de la dimensión académica, la mejora continua y los procesos de acreditación, con potencial utilidad tanto para las instituciones como para el sistema de educación superior.

6. METODOLOGÍA

La metodología se estructuró en cuatro componentes principales: *tipo de investigación, diseño y procedimiento metodológico, población y muestra, y fuentes de información.* Estos elementos permitieron analizar las variables vinculadas con la dimensión *Docencia y Resultados del Proceso de Formación* y, específicamente, con el criterio *Modelo Educativo y Diseño Curricular*, establecido por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA-Chile).

- **Tipo de investigación**

De acuerdo con los propósitos del estudio y con la naturaleza principalmente cualitativa de las variables analizadas, la investigación fue de tipo *no experimental,* dado que no se realizó manipulación de variables ni comparaciones probabilísticas. Asimismo, correspondió a un diseño *transversal,* debido a que la información fue recopilada y analizada considerando un momento determinado del contexto regulatorio y universitario chileno.

La investigación fue además de carácter *documental,* puesto que se sustentó principalmente en el análisis de normativa, documentos institucionales y antecedentes relacionados con las universidades chilenas y los procesos de acreditación que comenzarían a aplicarse a partir de 2023. Este análisis permitió identificar características, establecer comparaciones y formular recomendaciones relacionadas con dichos procesos.

- **Diseño y procedimiento de la investigación**

El estudio utilizó un enfoque principalmente *cualitativo y descriptivo,* complementado con elementos explicativos. Se analizaron los procesos de acreditación de universidades estatales chilenas, con especial atención a los componentes académicos contenidos en la primera dimensión establecida por CNA-Chile. El propósito fue identificar variables o elementos fundamentales que permitieran observar la calidad de los procesos formativos desde componentes de carácter intangible.

La descripción y caracterización de los modelos educativos permitió identificar variaciones entre las instituciones analizadas y observar la correspondencia existente entre sus declaraciones institucionales y su expresión en otros niveles académicos. De esta manera, el estudio buscó vincular los fundamentos teóricos desarrollados en la investigación con su aplicación en contextos institucionales concretos.

Específicamente, la investigación procuró generar recomendaciones respecto de variables que pudieran ser consideradas en los procesos de acreditación institucional aplicables desde 2023, buscando contribuir a una observación más estandarizada de la *dimensión Docencia y Resultados del Proceso de Formación* y, particularmente, del criterio *Modelo Educativo y Diseño Curricular* establecido por CNA-Chile (2021).

Para ello, el campo de estudio se delimitó a universidades estatales, privilegiándose instituciones ubicadas en Santiago de Chile. Esta delimitación buscó favorecer la comparabilidad de los casos estudiados y facilitar el acceso y análisis de la información.

El procedimiento metodológico se desarrolló mediante las siguientes etapas:



7. POBLACIÓN Y MUESTRA

- **Población**

A agosto de 2022, el sistema universitario chileno estaba compuesto por 58 universidades, de las cuales 18 correspondían a instituciones estatales y 40 a instituciones privadas. Considerando los criterios establecidos para el estudio, la población estuvo constituida específicamente por las 17 universidades estatales acreditadas (N = 17).

La exclusión de las universidades privadas respondió principalmente a los propósitos de la investigación y no a un procedimiento estadístico de estratificación. Las variables analizadas fueron obtenidas de la Ley N.º 21.094 sobre Universidades Estatales, normativa aplicable específicamente a este tipo de instituciones. Adicionalmente, la naturaleza pública de estas universidades favoreció el acceso a documentación institucional oficial necesaria para el análisis.

- **Muestra**

A partir de la población definida, se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia, compuesta por tres universidades estatales ubicadas en Santiago de Chile, identificadas en la investigación como universidades A, B y C.

La selección de instituciones localizadas en una misma ciudad permitió trabajar en un contexto territorial común y facilitar el acceso a información comparable. Aunque algunas de estas universidades desarrollaban actividades en otras localidades, para efectos del estudio se consideró principalmente la información relacionada con su contexto institucional en Santiago.

La muestra tuvo como propósito proporcionar casos que permitieran identificar, describir y comparar la presencia de las variables seleccionadas y observar las diferencias entre los modelos educativos institucionales y su expresión en niveles como la misión y los perfiles de egreso.

- **Fuentes de información**

La investigación utilizó principalmente fuentes primarias, complementadas con fuentes secundarias provenientes de literatura especializada, revistas y libros.

Las fuentes primarias correspondieron principalmente a documentos oficiales publicados por las propias universidades analizadas, entre ellos: misión institucional, modelo educativo, programas de carreras y perfiles de egreso. Para efectos de la investigación, la información publicada oficialmente por las instituciones en sus sitios web fue considerada como declaración institucional válida.

Asimismo, se recurrió a documentación normativa y estadística proveniente de organismos públicos chilenos, especialmente de la *Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), Ministerio de Educación e Instituto Nacional de Estadísticas (INE).*

8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión de los resultados se organiza en cuatro ámbitos principales: *relación entre misión, modelo educativo y perfil de egreso; comportamiento de las variables latentes; utilidad de dichas variables para la formación universitaria y acreditación; e implicancias y proyecciones de los resultados obtenidos.* Estos ámbitos permiten interpretar los hallazgos considerando el propósito de dimensionar el grado de alineamiento existente entre los distintos niveles académicos de las universidades estatales estudiadas.

- **Relación entre misión, modelo educativo y perfil de egreso**

Uno de los principales propósitos de la investigación fue dimensionar la relación entre la misión institucional, el modelo educativo y el diseño curricular, como una aproximación a la calidad de los procesos formativos considerados en la acreditación universitaria chilena.

Para ello se observó la presencia o ausencia de las variables derivadas de la Ley N.º 21.094 sobre Universidades Estatales. El supuesto utilizado fue que una variable declarada en la misión debería encontrarse reflejada posteriormente en el modelo educativo y, finalmente, manifestarse en los perfiles de egreso. De esta forma se estableció una secuencia lógica:

Misión institucional → Modelo educativo → Perfil de egreso.

Cuando una variable aparece en la misión, pero no se encuentra representada en el modelo educativo, se produce una diferencia entre el propósito institucional declarado y su incorporación al proceso formativo. Del mismo modo, cuando una variable se encuentra en el modelo educativo, pero no se manifiesta posteriormente en el perfil de egreso, podría existir una discontinuidad entre la orientación formativa institucional y las características esperadas del profesional formado.

También se identificó la situación inversa: determinadas variables aparecen en el modelo educativo sin estar previamente declaradas en la misión. Esto evidencia otro tipo de desalineamiento, debido a que el proceso formativo estaría incorporando elementos que no aparecen explícitamente vinculados con los propósitos institucionales.

El análisis permitió comprobar que estas situaciones se presentan efectivamente en las universidades estudiadas. Solo el **66,66 % de las instituciones analizadas** incorporaba en su misión la totalidad de las variables consideradas en el estudio y un porcentaje equivalente reflejaba en su modelo educativo las variables asumidas en la misión. Asimismo, ninguna de las universidades observadas incorporaba completamente en todas sus carreras las variables declaradas en su modelo educativo.

Estos resultados muestran que la existencia formal de determinados propósitos institucionales no garantiza necesariamente su continuidad en los diferentes niveles del proceso formativo. Por consiguiente, la comparación entre misión, modelo educativo y perfil de egreso constituye una alternativa para observar el grado de coherencia interna de una institución.

- **Comportamiento de las variables latentes analizadas**

De las variables sugeridas por la Ley de Universidades Estatales, el estudio concentró su análisis en cinco: *Desarrollo Cultural, Desarrollo Social, Desarrollo Científico, Desarrollo Tecnológico y Desarrollo Económico y Sustentable*. Las variables Desarrollo Territorial y Desarrollo Artístico fueron excluidas para favorecer la comparabilidad de las universidades seleccionadas, aunque se reconoce su relevancia y posible incorporación en futuras investigaciones.

Los resultados mostraron comportamientos diferentes según la variable analizada. En *Desarrollo Cultural* se identificaron ambas posibilidades de disonancia: instituciones cuya misión incorporaba la variable sin que esta se reflejara posteriormente en el modelo educativo y otras donde el modelo educativo la incorporaba sin encontrarse previamente declarada en la misión.

El *Desarrollo Social* presentó el mayor grado de correspondencia, debido a que las universidades analizadas incorporaban esta variable tanto en sus misiones como en sus modelos educativos. Este resultado evidencia una mayor integración institucional del compromiso con aspectos sociales dentro de los procesos formativos.

En *Desarrollo Científico* se identificó una institución que no incorporaba explícitamente esta variable en su misión, aunque sí se encontraba considerada en su modelo educativo. En *Desarrollo Tecnológico,* por el contrario, se encontró una institución que incorporaba esta orientación en su misión, pero no la reflejaba posteriormente en su modelo educativo.

Finalmente, el *Desarrollo Económico y Sustentable* presentó nuevamente los dos tipos de disonancia: presencia en la misión sin continuidad en el modelo educativo y presencia en el modelo educativo sin una declaración equivalente en la misión.

Estas diferencias permiten sostener que las variables analizadas no se manifiestan homogéneamente entre las instituciones. Más aún, carreras equivalentes pertenecientes a universidades distintas presentan perfiles de egreso con diferentes combinaciones de estas variables, dificultando establecer comparaciones exclusivamente a partir de las denominaciones de las carreras.

- **Utilidad de las variables para la formación y la acreditación**

Los resultados adquieren especial significado al considerar la relevancia de las variables analizadas para el desarrollo de las universidades y del país. Su utilidad no se limita a verificar formalmente su presencia en documentos institucionales, sino que se relaciona con las características de los profesionales que las universidades pretenden formar.

El *Desarrollo Cultural* contribuye a fortalecer la identidad, diversidad, patrimonio, inclusión social y formación de las personas. El *Desarrollo Social* se relaciona con calidad de vida, reducción de desigualdades, educación y estabilidad social. Por su parte, el *Desarrollo Científico* contribuye a la innovación, generación de conocimiento, competitividad, sostenibilidad y crecimiento económico.

El *Desarrollo Tecnológico* se vincula con innovación, productividad, calidad de vida, eficiencia y competitividad, mientras que el *Desarrollo Económico y Sustentable* incorpora la utilización responsable de los recursos, protección ambiental, inversiones sostenibles y equilibrio entre crecimiento económico y bienestar social.

Por consiguiente, la incorporación coherente de estas variables desde la misión hasta los perfiles de egreso puede contribuir a que los propósitos institucionales se traduzcan efectivamente en características de los profesionales formados. Desde la

perspectiva de la acreditación, su observación podría complementar los mecanismos utilizados para analizar el criterio *Modelo Educativo y Diseño Curricular*, aportando indicadores que permitan dimensionar el alineamiento existente entre los diferentes niveles institucionales.

Los resultados numéricos obtenidos deben interpretarse fundamentalmente como *indicadores descriptivos de diferencias cualitativas* y no como mediciones absolutas de calidad. En este sentido, podrían utilizarse como antecedentes para desarrollar mecanismos de seguimiento o sistemas de alerta que permitan detectar tempranamente posibles discontinuidades entre las declaraciones institucionales y su materialización académica.

- **Implicancias y proyecciones de los resultados**

Los hallazgos sugieren que evaluar los procesos formativos únicamente a partir de la existencia de documentos institucionales podría resultar insuficiente. Además de verificar que una universidad disponga de una misión, modelo educativo y perfiles de egreso, resulta pertinente observar el grado de articulación existente entre estos componentes.

La metodología utilizada permitió aproximarse a este problema mediante un sistema sencillo de presencia o ausencia de variables. No obstante, el propio estudio reconoce posibilidades de perfeccionamiento metodológico, particularmente mediante procedimientos que fortalezcan la confiabilidad y validez de los instrumentos y mediante herramientas tecnológicas capaces de analizar conceptos, ideas y frecuencias presentes en los documentos institucionales.

Las variables *Desarrollo Territorial y Desarrollo Artístico*, aunque no fueron incorporadas al análisis principal, también representan dimensiones relevantes. El desarrollo territorial se relaciona con equidad, descentralización, crecimiento económico y sostenibilidad ambiental, mientras que el desarrollo artístico contribuye a la identidad, patrimonio, turismo cultural, diversificación económica y cohesión social. Su exclusión respondió a decisiones metodológicas y no a una menor valoración conceptual, por lo que podrían incorporarse en investigaciones posteriores.

En síntesis, los resultados evidencian diferentes grados de correspondencia entre *misión institucional, modelo educativo y perfiles de egreso* en las universidades analizadas. Estas diferencias permiten identificar posibles discontinuidades entre lo que las instituciones declaran como propósito y aquello que posteriormente incorporan en sus procesos formativos.

Por ello, el análisis de las variables derivadas de la Ley de Universidades Estatales puede constituir una aproximación complementaria para evaluar el alineamiento

institucional y proporcionar información útil para los procesos de acreditación. La investigación abre así la posibilidad de desarrollar indicadores más robustos que permitan observar sistemáticamente la trayectoria de los propósitos institucionales desde su declaración en la misión, pasando por el modelo educativo, hasta su expresión final en el perfil del profesional que la universidad se compromete a formar.

9. CONCLUSIONES

A partir del problema de investigación, los objetivos planteados, los fundamentos teóricos y metodológicos y los resultados obtenidos, se concluye que el análisis de variables latentes constituye una alternativa para observar el grado de correspondencia entre los propósitos institucionales y su expresión en los procesos formativos de las universidades estatales chilenas. En particular, la investigación permite establecer conclusiones relacionadas con la *pertinencia y alineamiento de los procesos formativos, utilidad de las variables latentes, dimensionamiento de la relación entre los componentes institucionales, aportes para futuras acreditaciones y mejora continua de los procesos de aseguramiento de la calidad.*

- **Pertinencia y alineamiento de los procesos formativos**

La evaluación de las variables latentes consideradas en esta investigación permitió observar la importancia de mantener una relación coherente entre la *misión institucional, el modelo educativo, el diseño curricular y los perfiles de egreso.* La presencia de estas variables en los distintos niveles institucionales permite aproximarse al grado en que los propósitos declarados por una universidad se trasladan efectivamente hacia sus procesos formativos.

Los resultados evidencian que no siempre existe una continuidad completa entre estos componentes. Una variable declarada en la misión puede no encontrarse posteriormente incorporada en el modelo educativo o en los perfiles de egreso; del mismo modo, pueden existir variables presentes en estos últimos sin encontrarse explícitamente consideradas en los niveles institucionales anteriores.

En consecuencia, la evaluación de estas correspondencias puede proporcionar información relevante para los procesos de acreditación y contribuir a la mejora continua de la calidad educativa. La alineación entre los distintos niveles permite observar no solamente aquello que la universidad declara como propósito, sino también su posible expresión en la formación del profesional.

- **Utilidad de las variables latentes en el modelo educativo y diseño curricular**

Las variables derivadas de la Ley de Universidades Estatales y seleccionadas para esta investigación presentan utilidad como elementos orientadores para analizar el desarrollo del modelo educativo y el diseño curricular. Su incorporación permite observar de manera sistemática la relación entre las orientaciones institucionales y los resultados formativos esperados.

Variables como el *Desarrollo Cultural, Desarrollo Social, Desarrollo Científico, Desarrollo Tecnológico y Desarrollo Económico y Sustentable* representan ámbitos que pueden vincular los propósitos de las universidades estatales con determinadas características de la formación de sus estudiantes.

Por tanto, su observación puede contribuir a identificar áreas de mejora y favorecer una mayor coherencia entre misión, modelo educativo, currículo y perfiles de egreso. Su utilidad radica especialmente en proporcionar referentes que permitan analizar si determinados propósitos institucionales se mantienen a través de los distintos niveles del proceso formativo.

- **Dimensionamiento de la relación entre misión, modelo educativo y diseño curricular**

Uno de los principales aportes del estudio corresponde al procedimiento desarrollado para dimensionar la relación existente entre la *misión institucional, el modelo educativo, el diseño curricular y los perfiles de egreso.*

La metodología propuesta, basada en identificar la presencia o ausencia de las variables seleccionadas y posteriormente contrastarlas entre los diferentes niveles institucionales, permitió reconocer posibles concordancias y discontinuidades. Este procedimiento proporciona una aproximación sistemática para analizar cómo los propósitos institucionales pueden trasladarse hacia los procesos académicos.

La cuantificación de estas relaciones constituye principalmente un *indicador descriptivo y orientador*, que puede contribuir a identificar áreas que requieran revisión o mejoramiento. De esta manera, el procedimiento desarrollado podría complementar los mecanismos empleados en la evaluación del criterio *Modelo Educativo y Diseño Curricular*, proporcionando información adicional para comprender el grado de coherencia institucional.

En consecuencia, la investigación permite plantear que no resulta suficiente observar aisladamente la existencia de una misión, un modelo educativo, un diseño curricular o determinados perfiles de egreso. Resulta también relevante analizar la *articulación y continuidad existente entre ellos,* debido a que dicha relación puede aportar

antecedentes sobre la forma en que los propósitos institucionales se materializan en los procesos formativos.

- **Aportes para futuras acreditaciones**

La evaluación de las variables latentes permite identificar posibles áreas críticas o discontinuidades dentro de los modelos educativos y diseños curriculares. Por ello, los resultados obtenidos pueden constituir antecedentes para formular recomendaciones destinadas a futuros procesos de acreditación institucional.

La incorporación progresiva de estas variables desde la misión institucional hasta los perfiles de egreso podría contribuir al desarrollo de modelos educativos y diseños curriculares con mayores niveles de coherencia interna. Asimismo, su análisis puede complementar los criterios utilizados en los procesos de acreditación, proporcionando indicadores que permitan observar la trayectoria de los propósitos institucionales a través de los diferentes niveles académicos.

La investigación también evidencia la conveniencia de avanzar hacia instrumentos que permitan sistematizar estas relaciones. Aunque resulta complejo establecer una rúbrica única para evaluar componentes de esta naturaleza, el procedimiento desarrollado proporciona una base para la futura construcción de *indicadores, mecanismos de seguimiento y sistemas de control o alerta temprana* que complementen los procedimientos actuales de aseguramiento de la calidad.

Asimismo, los resultados abren la posibilidad de perfeccionar la metodología mediante sistemas de ponderación que permitan valorar de manera diferenciada las variables, criterios y dimensiones considerados en los procesos de acreditación, atendiendo a que estos componentes pueden presentar diferentes grados de relevancia y aplicabilidad.

- **Mejora continua y proyecciones de la investigación**

Los resultados permiten concluir que los procesos de acreditación pueden beneficiarse de una perspectiva de *mejora continua*, en la cual las instituciones no se limiten a demostrar formalmente el cumplimiento de determinados requisitos, sino que analicen periódicamente la correspondencia entre sus propósitos institucionales y los procesos académicos mediante los cuales pretenden alcanzarlos. En este contexto, resulta relevante fortalecer la relación entre *aprendizaje organizacional, evaluación institucional y procesos académicos*, debido a que la capacidad de una universidad para identificar diferencias, aprender de sus resultados y realizar ajustes puede contribuir al mejoramiento de sus procesos formativos.

Los estudios posteriores podrían ampliar el número de universidades y carreras analizadas, incorporar las variables no consideradas en esta investigación y perfeccionar los procedimientos de medición, validación y ponderación. Asimismo, podrían desarrollarse estudios *ex post* que permitan analizar la evolución de estas relaciones frente a los nuevos procesos de acreditación y evaluar la utilidad de los indicadores propuestos.

En términos generales, la investigación concluye que la observación sistemática de variables latentes puede constituir un aporte complementario para comprender la relación entre los propósitos declarados por las universidades estatales chilenas y su expresión en los procesos formativos. La principal contribución radica en proponer una forma de observar la *coherencia y alineamiento entre misión institucional, modelo educativo, diseño curricular y perfiles de egreso*, generando antecedentes que pueden contribuir al aseguramiento de la calidad, a la mejora continua y al perfeccionamiento de futuros procesos de acreditación universitaria en Chile.

10. RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos, se recomienda que los procesos de acreditación no se limiten a verificar la existencia formal de un modelo educativo, sino que examinen la correspondencia entre la misión institucional, el modelo educativo y su expresión académica, considerando las variables declaradas por cada universidad.

Asimismo, las instituciones deberían revisar periódicamente la pertinencia y actualización de las variables incorporadas en sus misiones y modelos educativos, particularmente ante cambios sociales y normativos relacionados con aspectos como la inclusión y la globalización. Esta revisión favorecería la congruencia entre los propósitos institucionales y las orientaciones que guían los procesos formativos.

Finalmente, se recomienda ampliar esta línea de investigación mediante nuevas metodologías e instrumentos de medición**,** profundizar en la relación entre modelos educativos y elementos curriculares, extender el análisis a un mayor número de universidades y realizar estudios comparativos entre instituciones públicas y privadas.

BIBLIOGRAFÍA

Araya-Pizarro, S., & Verelst, N. (2023). *Análisis bibliométrico sobre la calidad de la educación superior en Chile.* Educación, 32(62), 5-32.

Comisión Nacional de Acreditación, CNA Chile (2021). *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario, p. 4-16. Publicaciones CNA.*

de Ramos, A. L. L. (2022). *Evaluación institucional con fines de acreditación de las instituciones de educación superior en Panamá.* Revista Pertinencia Académica. ISSN 2588-1019, 6(1), 116-125.

Gómez-Bayona, L., Orozco-Toro, J. A., Mora, J. M. R., & Moreno-López, G. (2022). *Gestión del mercadeo y la reputación corporativa en universidades acreditadas, privadas y públicas: Una mirada a partir del docente*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (67), 106-135.

Llanos Alcantara, N. R. (2022). *Acreditación universitaria y la gestión educativa en la Escuela Profesional de Derecho de la Universidad Alas Peruanas*, Lima 2021.

Ministerio de Educación de Chile (2018). *Ley 21094 Sobre Universidades Estatales, p. 2-3.*

Oyarzún-Maldonado, C., & Soto-González, R. (2021). *La improcedencia de estandarizar el trabajo docente: Un análisis desde Chile.* ALTERIDAD. Revista de Educación, 16(1), 105-116.

Ramírez, M. V., & Nieto, Y. O. (2016). *Importancia del aprendizaje organizacional como mecanismo que favorece la consecución de los objetivos organizacionales.* Colección Académica de Ciencias Sociales, 3(1), 10-41.

Ramos, A. L. L. (2022). *Evaluación institucional con fines de acreditación de las instituciones de educación superior en Panamá*. Revista Pertinencia Académica. ISSN 2588-1019, 6(1), 116-125.

Rentería Marín, C. (2022). *Organizaciones públicas frente a cambios en su entorno: implicaciones de las capacidades de respuesta y de adaptación* (Public Organizations Facing Changes in Their Environment: Implications of Response and Adaptation Capabilities).

Rodríguez, J.M.(2005): *"El capital intelectual como diferencia entre los activos y los pasivos intangibles",* Revista madri+d, (28).

Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., Delgado, M., & Rodríguez-Ponce, J. (2010). *Gestión del conocimiento, liderazgo, diseño e implementación de la estrategia: un estudio empírico en pequeñas y medianas empresas.* Ingeniare. Revista chilena de ingeniería, 18(3), 373-382.

Rosales Yepes, A. A., Montes Miranda, A., & Gamboa Suárez, A. A. (2023). *Liderazgo eficaz para la calidad educativa y la acreditación universitaria en el caribe colombiano*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 98 (37.1) (2023), 13-32, 98(37.1 (2023)), 13-32.

Salazar-Botello, C. M., Contreras, F. A. G., Fossatti, P., Muñoz-Jara, Y., & Monje-Sanhueza, R. (2023). *Evolución del aprendizaje servicio: un análisis bibliométrico desde la Web of Sciencie*. Bibliotecas. Anales de investigación, 19(1), 17-29.

Sarmiento Sea, G. (2011*). Análisis de los intangibles como recursos estratégicos de las administraciones públicas: una aplicación al caso de la ciudad Autónoma de Melilla.* [Tesis doctoral, Universidad de Granada].

Upegui Galvis, D., Restrepo Patiño, L. C., & Taborda Mesa, M. A. (2023). *Modelo de Gestión del Conocimiento que se Adapte al Entorno y Garantice la Continuidad del negocio,* Empresa Fabricato SA.

CAPÍTULO 5

SATISFACCIÓN Y PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LAS ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL NIVEL SUPERIOR

Data de submissão: 23/10/2026
Data de aceite: 30/10/2026

Verónica Peña Guzmán
Docente del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara
https://orcid.org/0000-0002-8478-437X

Héctor Manuel Rodríguez Gómez
Docente del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara
https://orcid.org/0000-0002-3181-5937

Claudia Adriana González Quintanilla
Docente de la Universidad de Guadalajara
https://orcid.org/0000-0003-2269-7948

María Morfín Otero
Docente de la Universidad de Guadalajara sistema de Universidad Virtual
https://orcid.org/0000-0002-4438-5139

RESUMEN: El objetivo de este estudio es determinar la satisfacción y percepción de los estudiantes universitarios respecto a las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje que los profesores usan en sus cursos; para lo cual se utiliza un enfoque cuantitativo transeccional con alcance descriptivo y diseño no experimental. Se consideró una muestra por conveniencia tomando como población a los alumnos del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. Usando la escala Likert de 5 valores en las encuestas aplicadas. El análisis posterior fue descriptivo y realizado en Excel. Se encontró que la mayoría de los estudiantes tienen niveles altos de satisfacción con las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas por los profesores, sobre todo aquellas que involucran la tecnología. Las basadas en proyectos son las más valoradas, de igual forma, las actividades prácticas y las experiencias de aprendizaje colaborativo se perciben como las más efectivas. Por lo contrario, el trabajo individual en aula se percibe como poco efectivo.
PALABRAS CLAVE: satisfacción; percepción; educación superior; actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

STUDENTS' SATISFACTION AND PERCEPTIONS OF TEACHING AND LEARNING ACTIVITIES AND STRATEGIES IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: The objective of this research was to analyze university students' satisfaction and perceptions regarding the teaching and learning activities and strategies used in their courses. To achieve this, a quantitative, cross-sectional, and descriptive research design was employed. A convenience sample was drawn from the student population of the University Center of the Coast at the University of Guadalajara. Data were collected through structured surveys

using a 5-point Likert scale and were subsequently analyzed using descriptive statistical techniques. The findings indicate that most students reported high levels of satisfaction with the teaching and learning activities and strategies implemented by their instructors, particularly those involving technology. Project-based activities were the most highly valued, while practical activities and collaborative learning experiences were perceived as the most effective. In contrast, individual classroom work was perceived as less effective.
KEYWORDS: satisfaction; perception; higher education; teaching-learning activities and strategies.

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior enfrenta el desafío permanente de garantizar experiencias de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias acordes con las demandas de la sociedad contemporánea. En este contexto, la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje constituye un elemento fundamental para el logro de los objetivos educativos, ya que influye de manera directa en la formación integral de los estudiantes y en su desempeño académico. La implementación de estrategias didácticas innovadoras, el uso adecuado de recursos tecnológicos y la promoción de metodologías activas que promuevan la participación, han adquirido una relevancia cada vez mayor dentro de las instituciones de educación superior, debido a su potencial para favorecer aprendizajes significativos y fortalecer la motivación estudiantil.

La percepción de los estudiantes respecto a la calidad de la enseñanza representa un indicador valioso para la evaluación y mejora de los procesos educativos. Diversas investigaciones han señalado que factores como la claridad de las explicaciones del profesorado, la organización de las actividades de aprendizaje, la interacción en el aula y la incorporación de herramientas tecnológicas, influyen significativamente en los niveles de satisfacción estudiantil. Asimismo, la valoración que los estudiantes realizan sobre las estrategias empleadas por los docentes, permite identificar fortalezas y áreas de oportunidad que pueden contribuir al mejoramiento de la práctica educativa.

En los últimos años, las instituciones de educación superior han promovido modelos centrados en el estudiante, en los que se busca favorecer su participación mediante metodologías activas que estimulen el pensamiento crítico, la colaboración y la aplicación práctica de los conocimientos. En este sentido, las actividades basadas en proyectos, el aprendizaje colaborativo, el uso de tecnologías digitales y las estrategias enfocadas en la resolución de problemas se han consolidado como alternativas eficaces para enriquecer los procesos formativos y responder a las necesidades de aprendizaje de las nuevas generaciones.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la presente investigación se estudia la satisfacción y las percepciones de los estudiantes respecto a las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas por los docentes en el Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. El estudio se desarrolló durante el calendario escolar 2024-B y estuvo dirigido a una población de 635 estudiantes pertenecientes a los diferentes programas educativos de la institución.

La investigación se aborda desde un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y diseño transversal, por lo que los datos recabados reflejan las percepciones de los participantes en un momento específico. En consecuencia, los resultados se limitan a describir el nivel de satisfacción y la valoración de las estrategias de enseñanza empleadas, sin pretender establecer relaciones causales entre las variables estudiadas. Asimismo, los hallazgos son aplicables al contexto y a la población analizada durante el periodo de estudio.

3. OBJETIVO GENERAL

Determinar la satisfacción y percepción de los estudiantes universitarios respecto a las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en sus clases.

4. HIPÓTESIS

Las hipótesis que se consideraron para esta investigación fueron las siguientes:

1. Los alumnos están satisfechos con la calidad de la enseñanza por parte de sus profesores.
2. La mayoría de los estudiantes perciben que las estrategias de aprendizaje empleadas en sus clases son eficaces.
3. Más del 80% de los estudiantes están satisfechos con respecto a la interacción y participación que se tiene en sus clases.
4. Más del 80% de los alumnos perciben que las herramientas tecnológicas de apoyo en sus clases son efectivas para su aprendizaje.
5. Los alumnos están satisfechos con las estrategias y actividades empleadas en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas que guían la investigación son las siguientes:

¿Qué nivel de satisfacción tienen los alumnos respecto a la calidad de la enseñanza por parte de sus profesores?

¿Qué percepción tienen los estudiantes sobre la eficacia de las estrategias de aprendizaje empleadas en sus clases?

¿Qué nivel de satisfacción tienen los alumnos con relación a la interacción y participación en sus clases?

¿Qué percepción tienen los estudiantes sobre las herramientas tecnológicas usadas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje?

¿Qué tan satisfechos están los alumnos respecto a las estrategias y actividades usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

6. JUSTIFICACIÓN

Mejorar la calidad educativa en el nivel superior es uno de los grandes desafíos y compromisos de las instituciones educativas, tanto en el ámbito nacional como internacional. Para lo anterior, es fundamental desarrollar procesos de evaluación que permitan identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de las prácticas educativas, considerando no solo los resultados académicos, los cuales muchas veces no reflejan la realidad tangible, sino también las experiencias y valoraciones de los estudiantes. Sobre esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) destaca la necesidad de transformar la educación superior mediante enfoques más inclusivos, equitativos e innovadores, capaces de responder a las necesidades y desafíos de la sociedad actual. Por lo tanto, considerar la satisfacción y percepción de los estudiantes sobre las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas puede contribuir directamente al fortalecimiento de la calidad de la enseñanza universitaria.

Aunado a lo anterior, identificar qué actividades y estrategias generan mayores niveles de satisfacción entre los estudiantes y cuáles no lo hacen, permitiría mejorar para dar respuesta a las necesidades y expectativas de aprendizaje del alumno (Hurtado-Palomino et al., 2021). De igual forma, con relación a lo pedagógico, los resultados de esta investigación pueden tomarse como base para la reflexión por parte de los profesores y desde luego, la toma de decisiones en todos los niveles; sobre esto,

Bernate et al. (2020) señalan la importancia de evaluar los procesos educativos para identificar oportunidades de mejora en los programas académicos.

7. MARCO TEÓRICO

7.1. SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Con relación a la valoración que los alumnos realizan sobre la experiencia que tienen en su formación como estudiantes, se debe considerar en qué medida las prácticas y condiciones generales son responsivas a sus necesidades reales, así como a sus propias expectativas; En el contexto de la educación superior, es fundamental que la apreciación del alumno integre elementos académicos, pedagógicos y relacionales; por esta razón, no se debe confundir con una meta de aprendizaje. En esta misma línea, considerando la perspectiva de la calidad educativa, la experiencia del estudiante es evidencia clara que aporta cuestiones relevantes para revisar las prácticas docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje (Biggs, 2006; UNESCO, 2021).

Por otro lado, profundizar en la calidad de la enseñanza requiere de considerar otros aspectos como la calidad de la enseñanza comprende, entre otros aspectos, la claridad de los propósitos de aprendizaje, la organización de los contenidos, la pertinencia de las actividades, la retroalimentación y la coherencia entre objetivos, métodos y evaluación. Al respecto Biggs (2006) menciona que en las universidades la docencia, con relación a la enseñanza, requiere un alineamiento constructivo: todo tipo de actividad y evaluación debe cumplir con la premisa básica de orientar a los alumnos hacia los aprendizajes y desde luego, al perfil de egreso en general. Complementado esta idea, Zabalza (2003) destaca la planificación, la comunicación y la relación pedagógica como dimensiones relevantes de la competencia docente. Todo lo anterior permite darle fundamento, si bien, no per se, sí de manera clara hacia lo imperativo de la exposición, ejemplos y organización de las clases.

7.2. PERCEPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

La percepción del alumnado acerca de la eficacia de una estrategia didáctica se relaciona con la utilidad que atribuye a las actividades para comprender, aplicar y transferir conocimientos. Esta percepción puede variar según la disciplina, los conocimientos previos y las características de las tareas. Desde el enfoque constructivista, aprender implica establecer relaciones entre los nuevos contenidos y las estructuras de

conocimiento disponibles; por ello, la enseñanza debe generar oportunidades de participación y construcción activa de significados (Coll, 1990).

Díaz y Hernández (2010) sostienen que las estrategias docentes deben seleccionarse de acuerdo con los propósitos educativos y las características del contexto, e incorporar recursos que favorezcan la comprensión y la autorregulación del aprendizaje. En consecuencia, la eficacia percibida no depende exclusivamente de la variedad de actividades, sino de su pertinencia pedagógica, de las orientaciones ofrecidas por el profesorado y de la posibilidad de que los estudiantes reconozcan su relación con los objetivos del curso.

8. METODOLOGÍA

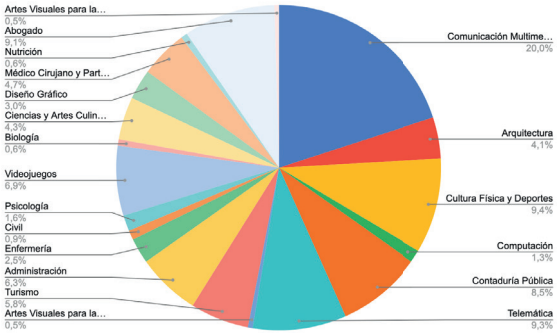
Esta investigación se realizó utilizando un enfoque cuantitativo, con un diseño No experimental y transversal descriptivo. Se utilizó un cuestionario estructurado con escala Likert para recopilar datos sobre la satisfacción y percepción de los estudiantes. La muestra fue por conveniencia, incluyendo a estudiantes del Centro Universitario de la Costa. Se realizó análisis estadístico descriptivo. La confiabilidad del cuestionario se evaluó mediante análisis de consistencia interna (coeficiente alfa de Cronbach) y la validación fue por expertos.

El cuestionario fue autoadministrado mediante *Google forms*, el envío fue mediante las redes sociales (*WhatsApp e Instagram*). Los análisis de estadística descriptiva fueron realizados en Excel.

9. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este estudio participaron 635 alumnos pertenecientes a 20 programas e inscritos en distintos semestres durante el calendario escolar 2024 B, como se detalla en la Figura 1. Esta participación multidisciplinar permitió obtener una aproximación descriptiva a la percepción que tiene el alumnado sobre diversos componentes de su proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente aquellos relacionados con la calidad de la enseñanza, la eficacia de las estrategias de aprendizaje, la interacción y participación en el aula, el uso de herramientas tecnológicas y la valoración general de las actividades y estrategias implementadas por sus profesores.

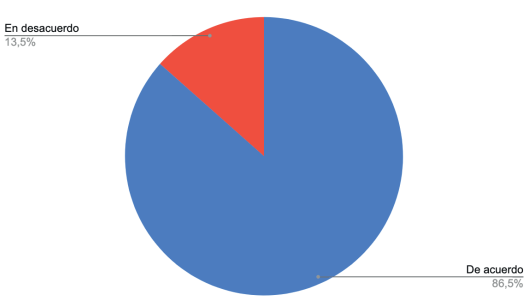
Figura 1. Distribución de participantes por carrera.



De manera general, los resultados muestran una valoración favorable en las cinco dimensiones analizadas, todos los porcentajes de satisfacción superan el 80%. Este comportamiento resulta entonces congruente con los postulados que se plantean en la investigación y permite identificar una percepción predominantemente positiva sobre las prácticas de enseñanza desarrolladas en sus cursos. Asimismo, las variaciones que se observan entre programas educativos y grupos de estudiantes muestran que esta valoración no es completamente homogénea, lo que resulta bastante relevante para identificar cuáles son las posibles áreas de fortalecimiento en la práctica docente.

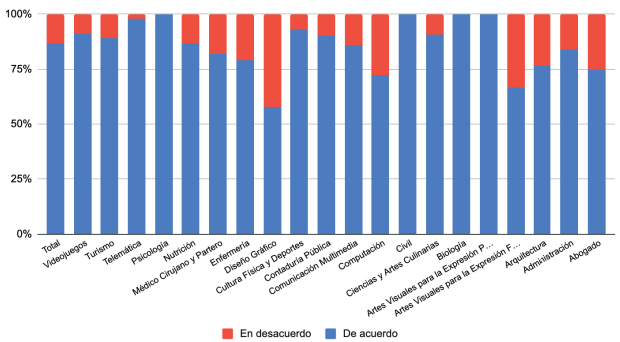
En cuanto a la calidad de la enseñanza, como se muestra en la Figura 2, el 86.5% de los estudiantes manifestó estar satisfecho con la enseñanza que sus profesores les proporcionan, este es el porcentaje más alto obtenido entre las dimensiones evaluadas. Este resultado responde favorablemente a la primera pregunta de investigación y es congruente con la hipótesis que plantea que los estudiantes se encuentran satisfechos con la calidad de la enseñanza recibida. Esta valoración incluye aspectos vinculados con la claridad en la explicación de conceptos, el empleo de ejemplos, el dinamismo de las clases y su adecuada organización, elementos que contribuyen a configurar la experiencia educativa que perciben los alumnos.

Figura 2. Percepción sobre calidad en la enseñanza.



Analizando descriptivamente esta dimensión por programa educativo y como se muestra en la Figura 3, Artes Visuales para la Expresión Plástica, Biología, Ingeniería Civil y Psicología se ubicaron como los programas con mayores niveles de satisfacción. Estos resultados permiten advertir que, aun cuando la percepción global sobre la calidad de la enseñanza es favorable, hay variaciones entre los distintos programas que se imparten en la institución.

Figura 3. Satisfacción en la calidad en la enseñanza.



También se observaron variaciones descriptivas de acuerdo con el sexo y la edad de los participantes, como se puede observar en las Figuras 4 y 5. De acuerdo con el sexo, el porcentaje de satisfacción con la calidad de la enseñanza fue de 83.6% entre las mujeres y de 88.8% entre los hombres, mientras que entre quienes prefirieron no identificar su sexo alcanzó el 100%. Con respecto a la edad, los porcentajes más altos fueron registrados entre los estudiantes mayores de 25 años, con 90.4% y aquellos entre 17 y 19 años, con 88.7%.

Figura 4. Satisfacción en la calidad en la enseñanza por sexo.

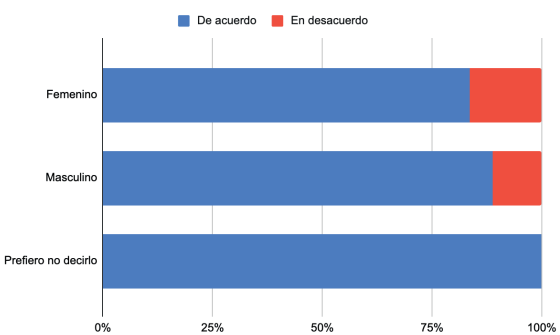
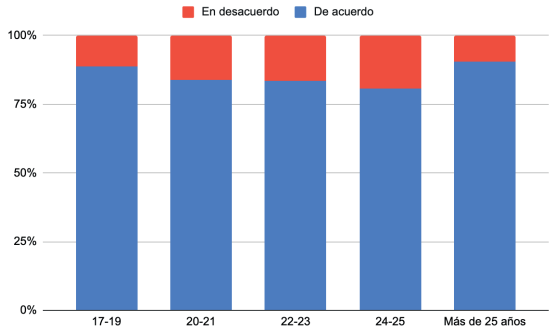


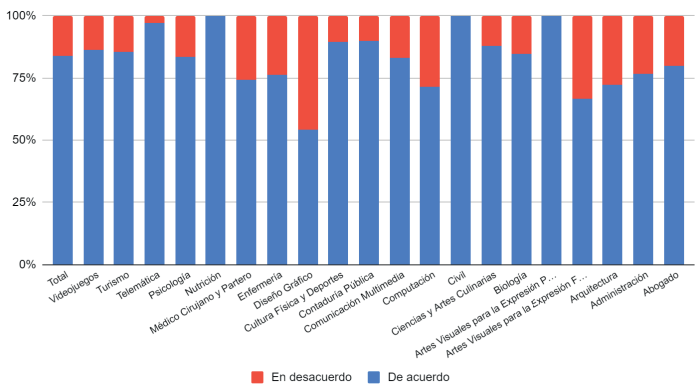
Figura 5. Satisfacción en la calidad en la enseñanza por edad.



Respecto a la eficacia de las estrategias de aprendizaje, el 83.9% de los participantes manifestó una percepción favorable de las estrategias utilizadas en sus cursos. Aunque este porcentaje es el menor de las dimensiones estudiadas, continúa presentando una valoración bastante positiva y respalda la hipótesis según la cual la mayoría de los estudiantes percibe como eficaces las estrategias de aprendizaje empleadas durante sus clases. Acorde con la valoración general reportada en este estudio, estas estrategias contribuyen a la comprensión de los temas, favorecen un papel activo del estudiante, promueven el desarrollo del pensamiento crítico y permiten que las actividades y tareas funcionen como recursos para fortalecer su aprendizaje.

Como se muestra en la Figura 6, el análisis por programa educativo permite identificar que en tres de ellos la satisfacción en esta dimensión alcanzó el 100%, siendo estos Psicología, Ingeniería Civil y Artes Visuales para la Expresión Plástica. No obstante, se identificaron programas con porcentajes inferiores al promedio general, lo que evidencia que la percepción sobre la eficacia de las estrategias de aprendizaje presenta diferencias según el contexto educativo en el que se implementan.

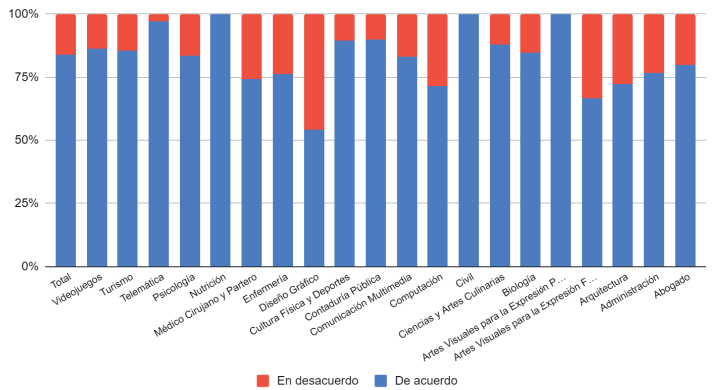
Figura 6. Percepción sobre estrategias escolares eficaces.



En relación con la interacción y la participación en las clases, el 86.4% de los estudiantes manifestó estar satisfecho con este componente de su proceso educativo. Este porcentaje supera el 80% establecido en una de las hipótesis de investigación, por lo que los resultados son congruentes con la expectativa inicial. La valoración positiva de esta dimensión es relevante porque la interacción entre profesores y estudiantes constituye un componente fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante, al favorecer espacios de participación, comunicación, resolución de dudas e intercambio de ideas.

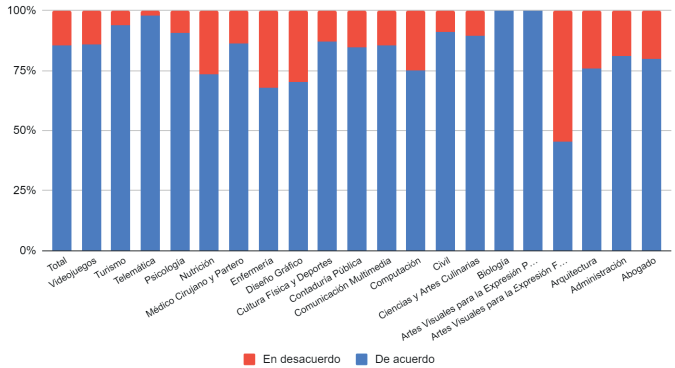
Como se muestra en la Figura 7, en Artes Visuales para la Expresión Plástica y Psicología se registró un 100% de satisfacción en esta dimensión. De manera similar a los resultados anteriores, los hombres y los estudiantes de entre 17 y 19 años mostraron los porcentajes más altos de satisfacción. En conjunto, estos resultados permiten señalar que la mayoría de los estudiantes percibe condiciones favorables para involucrarse en las dinámicas desarrolladas durante sus cursos.

Figura 7. Satisfacción con la interacción y participación.



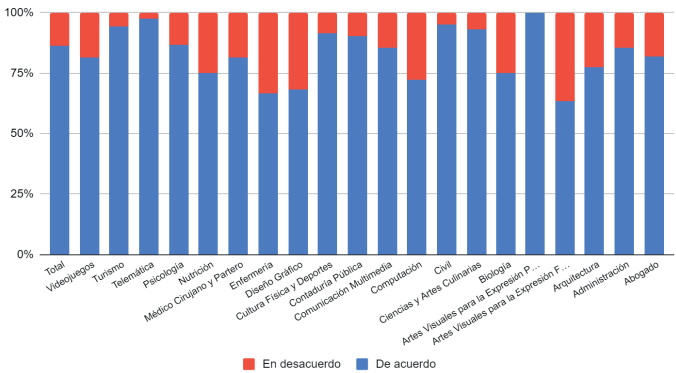
Un cuarto componente analizado corresponde al uso de herramientas tecnológicas como apoyo al aprendizaje. Como se muestra en la figura 8, los resultados indican que el 85.4% de los participantes manifestó satisfacción con las herramientas utilizadas durante sus cursos. Este porcentaje nuevamente supera el criterio del 80% formulado en las hipótesis y refleja una percepción ampliamente favorable sobre la incorporación de recursos tecnológicos en el proceso educativo. En particular, Artes Visuales para la Expresión Plástica y Biología alcanzaron un 100% de satisfacción en este rubro; de igual forma, los hombres y los estudiantes entre 17 y 19 años presentaron los porcentajes más elevados.

Figura 8. Percepción sobre herramientas de aprendizaje efectivas.



Al considerar de forma global la satisfacción con las estrategias y actividades empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el 86.4% de los estudiantes manifestó una percepción favorable, como puede observarse en la Figura 9. Este resultado permite sostener, en términos descriptivos, que las actividades y estrategias implementadas por los profesores responden de forma favorable a las expectativas de una proporción considerable de alumnos. Artes Visuales para la Expresión Plástica registró un 100% de satisfacción en esta dimensión, mientras que nuevamente los hombres y los participantes de entre 17 y 19 años presentaron los porcentajes más elevados.

Figura 9. Satisfacción con estrategias y actividades.



La valoración general obtenida permite identificar una tendencia consistente entre las diferentes dimensiones estudiadas. Los porcentajes oscilaron entre 83.9% para la eficacia de las estrategias de aprendizaje y 86.5% para la calidad de la enseñanza, mientras que la interacción y participación, el uso de herramientas tecnológicas y la valoración general de las estrategias y actividades también registraron porcentajes

superiores al 80%. En consecuencia, los resultados muestran que la percepción favorable no se concentra exclusivamente en un componente del proceso educativo, sino que se presenta de manera relativamente estable en los distintos aspectos evaluados.

10. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten concluir que existe una percepción que resulta en su mayoría favorable entre los estudiantes del Centro Universitario de la Costa respecto a las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en sus cursos. En las cinco dimensiones analizadas, los niveles de satisfacción superaron el 80%, lo que evidencia una valoración positiva y relativamente consistente de los diferentes componentes que conforman la experiencia de aprendizaje de los participantes.

En particular, la calidad de la enseñanza obtuvo la valoración más elevada, con 86.5% de estudiantes satisfechos. Es decir, los alumnos reconocen aspectos relacionados con la claridad en la explicación de conceptos, el uso de ejemplos, el dinamismo de las clases y su organización. Este resultado permite responder favorablemente a la primera pregunta de investigación y respalda la hipótesis relacionada con la satisfacción de los estudiantes respecto a la enseñanza que reciben por parte de sus profesores.

En relación con la eficacia de las estrategias de aprendizaje, el 83.9% de los participantes manifestó una percepción favorable. Si bien es el porcentaje más bajo entre las dimensiones evaluadas, continúa mostrando un nivel alto de satisfacción. Los estudiantes consideran que las estrategias empleadas contribuyen a la comprensión de los contenidos, favorecen un papel activo en su aprendizaje, promueven el pensamiento crítico y permiten que las actividades y tareas funcionen como apoyo para fortalecer los conocimientos adquiridos.

La interacción y participación en las clases también presentó una valoración favorable, con 86.4% de satisfacción. Este resultado permite identificar que, desde la percepción de los estudiantes, en sus cursos se generan condiciones que facilitan la participación, la comunicación con los profesores, la resolución de dudas y el intercambio de ideas. En este sentido, la interacción entre docentes y alumnos constituye otro de los componentes positivamente valorados dentro de las experiencias educativas analizadas.

De manera global, el 86.4% de los estudiantes expresó satisfacción con las estrategias y actividades empleadas en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Este hallazgo permite responder al objetivo general de la investigación y sostener, en términos descriptivos, que las prácticas implementadas por los profesores son valoradas favorablemente por una proporción considerable de los alumnos participantes. Los

resultados obtenidos, son, asimismo, congruentes con las hipótesis formuladas respecto a la calidad de la enseñanza, la eficacia de las estrategias, la interacción y participación, el empleo de herramientas tecnológicas y la satisfacción general con las actividades desarrolladas en los cursos.

Debe considerarse que los resultados positivos no implican una percepción sea homogénea en todos los programas educativos. Los resultados muestran variaciones entre carreras y permiten identificar programas en los que determinados componentes obtuvieron porcentajes inferiores al promedio de la institución. Estas diferencias constituyen un hallazgo de gran relevancia, ya que permiten reconocer que las experiencias de enseñanza-aprendizaje pueden adquirir características particulares de acuerdo con los contextos disciplinares y educativos en que se desarrollan.

De igual manera, las variaciones descriptivas que se observan por sexo y edad constituyen elementos que podrían ser explorados con mayor profundidad en investigaciones posteriores. En diferentes dimensiones, los hombres y estudiantes de entre 17 y 19 años presentaron algunos de los porcentajes más elevados de satisfacción; sin embargo, debido al alcance descriptivo de este estudio, estas diferencias no permiten establecer relaciones explicativas entre las características sociodemográficas y la percepción sobre las prácticas de enseñanza.

Finalmente, los resultados adquieren relevancia desde una perspectiva de mejora educativa, puesto que la satisfacción y percepción de los estudiantes proporcionan información acerca de la manera en que estos experimentan sus procesos de enseñanza-aprendizaje. La valoración favorable se traduce en un indicador positivo de las prácticas desarrolladas por los profesores y, al mismo tiempo, las diferencias detectadas entre programas permiten reconocer áreas de oportunidad para continuar fortaleciendo las estrategias didácticas, la participación estudiantil y la integración de recursos tecnológicos en función de las características y necesidades de cada contexto educativo.

11. RECOMENDACIONES

Se recomienda mantener y fortalecer las prácticas docentes mejor valoradas por los estudiantes, especialmente aquellas que se relacionan con la claridad de las explicaciones, la organización de las clases, la participación y el acompañamiento del profesorado. Asimismo, conviene reforzar las estrategias de aprendizaje orientadas al pensamiento crítico, la comprensión de contenidos y la participación del estudiante, debido a que esta dimensión presentó el porcentaje de satisfacción más bajo entre las evaluadas.

También se sugiere realizar análisis específicos por programa educativo con la finalidad de identificar fortalezas y áreas de oportunidad, así como continuar promoviendo el uso pedagógico de herramientas tecnológicas de acuerdo con las necesidades de cada carrera. De igual forma, sería pertinente aplicar periódicamente instrumentos de satisfacción estudiantil que permitan dar seguimiento a la percepción de los alumnos y apoyar la toma de decisiones académicas basadas en ellos. Para futuras investigaciones, se recomienda incorporar análisis estadísticos inferenciales, ampliar la representatividad de la muestra y complementar el enfoque cuantitativo con técnicas cualitativas que permitan profundizar en las razones que explican las diferencias observadas entre grupos y programas educativos.

REFERENCIAS

Bernate, J. A., Guataquira Romero, A., Romero Melo, E. N., & Reyes Escobar, P. C. (2020). Satisfacción de la calidad educativa en educación superior. PODIUM, (38), 37–50. https://doi.org/10.31095/podium.2020.38.3

Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea.

Coll, C. (1990). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós.

Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (3.ª ed.). McGraw-Hill.

Hurtado-Palomino, A., Merma-Valverde, W., Ccorisapra-Quintana, F. de M., Lazo-Cerón, Y., & Boza-Salas, K. (2021). Estrategias de enseñanza docente en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 12(3), 217–228. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8188496

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022, 25 de mayo). La Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO hace un llamamiento a la transformación. https://www.unesco.org/es/articles/la-conferencia-mundial-de-educacion-superior-de-la-unesco-hace-un-llamamiento-la-transformacion

Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. Narcea.

CAPÍTULO 6

SATISFACCIÓN Y PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN MIXTA EN EL NIVEL SUPERIOR

Data de submissão: 23/10/2026
Data de aceite: 31/10/2026

Héctor Manuel Rodríguez Gómez
Docente del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara
https://orcid.org/0000-0002-3181-5937

Verónica Peña Guzmán
Docente del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara
https://orcid.org/0000-0002-8478-437X

Francisco Meza Güitrón
Docente del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara
https://orcid.org/0009-0002-8975-0678

Adriana del Carmen Bernal Villa
Docente del Instituto Interamericano de Tecnología y Ciencias del Agua
Universidad Autónoma Metropolitana
Universidad Autónoma de Guadalajara
https://orcid.org/0009-0001-8692-2799

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es determinar la satisfacción y percepción de los estudiantes universitarios respecto a los programas educativos que combinan clases presenciales y en línea (modalidad mixta). Usando un enfoque cuantitativo transversal y con alcance descriptivo, se aplicó un cuestionario cerrado con escala likert para recolectar la información. El instrumento fue aplicado a una muestra por conveniencia de los alumnos del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara que participan en programas de educación mixta (70% presencial y 30% en línea). Después de la estadística descriptiva se encontró, entre otras cosas, que los estudiantes tienen un nivel alto de satisfacción con los programas mixtos, destacando la flexibilidad y accesibilidad de los cursos en línea combinados con las interacciones presenciales. Los elementos en línea son valorados por su conveniencia y la capacidad de acceder a los materiales de estudio en cualquier momento y las sesiones presenciales son apreciadas por las oportunidades de interacción directa con los profesores y compañeros.
PALABRAS CLAVE: satisfacción; percepción; educación superior; programas mixtos.

STUDENTS' SATISFACTION AND PERCEPTIONS OF BLENDED LEARNING PROGRAMS IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: The objective of this study is to determine university students' satisfaction and perceptions regarding educational programs that combine face-to-face and online classes (blended learning). Using a quantitative, cross-sectional, and descriptive approach, data were collected through a closed-ended questionnaire based on a Likert scale. The instrument was administered to a convenience

sample of students from the Centro Universitario de la Costa at the Universidad de Guadalajara who were enrolled in blended learning programs consisting of 70% face-to-face instruction and 30% online instruction. Descriptive statistical analysis revealed, among other findings, that students reported a high level of satisfaction with blended learning programs, particularly valuing the flexibility and accessibility of online courses combined with face-to-face interaction. Online components were appreciated for their convenience and for allowing students to access learning materials at any time, whereas face-to-face sessions were valued for the opportunities they provide for direct interaction with instructors and peers.
KEYWORDS: satisfaction; perception; higher education; blended learning.

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior es parte de un proceso permanente de transformación derivado de la necesidad de responder a las características actuales de los estudiantes, a los cambios en las formas de acceso al conocimiento y a la incorporación progresiva de tecnologías digitales en los procesos educativos. Dentro de este contexto, las instituciones universitarias han ampliado las alternativas para desarrollar e impartir sus programas académicos mediante modalidades que permiten combinar diferentes espacios, recursos y formas de aprendizaje. Entre estas múltiples alternativas se encuentra la modalidad mixta, que articula actividades presenciales con experiencias de aprendizaje en línea y busca aprovechar las posibilidades que ofrecen ambos entornos dentro de un mismo proceso formativo.

En el Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara existe una trayectoria institucional de incorporación de cursos que combinan actividades presenciales y en línea. El 3er. Informe de Actividades 2015-2015 documenta que durante 2013 se ofrecieron 46 cursos en modalidad mixta, cifra que aumentó a 126 en 2014 y a 135 en 2015 (Centro Universitario de la Costa [CUCosta], 2016). Este antecedente muestra que la modalidad mixta forma parte de las estrategias educativas desarrolladas por el Centro desde hace más de una década. En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo determinar la satisfacción y percepción de los estudiantes universitarios respecto a los programas educativos que combinan actividades presenciales y en línea —70% presencial y 30% en línea—, considerando particularmente su impacto en el aprendizaje y rendimiento académico, la interacción con los profesores, la formación y el logro de metas académicas, así como la valoración del entorno virtual y de las herramientas tecnológicas utilizadas.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Incorporar programas educativos a la modalidad mixta se ha presentado como una alternativa que permite ampliar las posibilidades de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior, al combinar actividades presenciales con experiencias desarrolladas en entornos virtuales. No obstante, implementar esta modalidad también plantea ciertos retos relacionados con la adaptación de los estudiantes, la interacción con los profesores, el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas y la percepción sobre la utilidad de las actividades realizadas en línea. Es aquí donde resulta necesario analizar no sólo la existencia de estos programas, sino también la manera en que son experimentados y valorados por quienes participan directamente en ellos.

En el Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, la modalidad mixta forma parte de las estrategias educativas implementadas desde hace más de una década. Asimismo, la permanencia y expansión de este tipo de cursos hace pertinente conocer en qué medida los alumnos perciben que esta modalidad contribuye a su aprendizaje, rendimiento académico y cumplimiento de metas educativas. También, es de suma importancia identificar su nivel de satisfacción respecto a la interacción con sus profesores y al uso del entorno virtual y las herramientas tecnológicas que acompañan el proceso formativo, ya que estos elementos constituyen componentes centrales para el funcionamiento de los cursos que combinan actividades presenciales y en línea.

A partir de toda esta problemática, la presente investigación se orienta a determinar la satisfacción y percepción de los estudiantes universitarios respecto a los programas de educación mixta del Centro Universitario de la Costa. De manera particular, se busca conocer cómo valoran el impacto de esta modalidad en su aprendizaje y rendimiento académico, su interacción con los profesores, la contribución de los cursos a su formación y al logro de sus metas educativas, así como el funcionamiento del entorno virtual y de las herramientas tecnológicas utilizadas. Analizar estas percepciones permitirá identificar fortalezas y áreas de oportunidad que puedan contribuir a la mejora de las experiencias educativas desarrolladas bajo esta modalidad.

3. OBJETIVO GENERAL

Determinar la satisfacción y percepción de los estudiantes universitarios respecto a los programas educativos que combinan clases presenciales y en línea (modalidad mixta).

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar la percepción de los estudiantes sobre la interacción con los profesores y compañeros en la modalidad mixta.
2. Examinar el uso y efectividad percibida de las tecnologías educativas en los programas mixtos.

5. HIPÓTESIS

- Más de la mitad de los estudiantes perciben que los cursos mixtos tienen un impacto positivo en su aprendizaje y rendimiento académico.
- Menos del 50% de los estudiantes se encuentran satisfechos con la interacción con los profesores en la modalidad mixta.
- Al menos el 70% de los estudiantes consideran que los cursos mixtos contribuyen de manera positiva a su formación académica y les permiten alcanzar sus metas educativas.
- La mayoría de los estudiantes muestran un nivel alto de satisfacción con el entorno virtual y las herramientas tecnológicas utilizadas en los cursos mixtos

6. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Qué percepción tienen los estudiantes con respecto al impacto de los cursos mixtos en su aprendizaje y rendimiento académico?
2. ¿Qué nivel de satisfacción tienen los estudiantes con la interacción con profesores en la modalidad mixta?
3. ¿Cuál es la percepción de los alumnos respecto a su formación y metas académicas en los cursos mixtos?
4. ¿Qué nivel de satisfacción tienen los alumnos con respecto al entorno virtual y las herramientas tecnológicas usadas en los cursos mixtos?

7. JUSTIFICACIÓN

Algunos puntos y premisas importantes que justifican por demás esta investigación, se enlistan a continuación:

1. Crecimiento de la modalidad mixta antes y después de la COVID-19: La educación híbrida se consolidó como objeto de análisis y desarrollo institucional tras la enseñanza remota de emergencia (Perezchica et al., 2024).

2. Antecedentes institucionales de modalidades mixtas en la UdeG: El Sistema de Universidad Virtual planteó en su informe de 2022 transitar hacia modalidades mixtas para ampliar la matrícula (Sistema de Universidad Virtual, 2022).

3. Presencia de cursos mixtos en CUCosta y uso de plataformas digitales como *Moodle, Cisco y Classroom*: En el CUCOSTA está autorizado hasta el 30% en modalidad en línea de los cursos, como complemento de un 70% presencial (en 2024, que es cuando se realiza esta investigación).

8. MARCO TEÓRICO

8.1. EDUCACIÓN MIXTA Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación mixta, también denominada aprendizaje combinado o híbrido, articula actividades presenciales y experiencias de aprendizaje desarrolladas en entornos digitales dentro de una misma propuesta formativa. Su rasgo distintivo no consiste únicamente en utilizar herramientas tecnológicas, sino en organizar de manera intencional los tiempos, espacios, recursos y formas de interacción. En esta investigación, el concepto se delimita a cursos con una distribución de 70% de actividades presenciales y 30% en línea, correspondiente al contexto institucional estudiado. Esta proporción describe los cursos analizados y no representa una definición universal de educación mixta.

La expansión de los recursos digitales en las universidades adquirió especial relevancia durante la pandemia por COVID-19. Sin embargo, la respuesta de emergencia no debe confundirse con una modalidad mixta planificada. Macchiarola et al. (2022) identificaron que la enseñanza remota de emergencia transformó tiempos y espacios de aprendizaje, modificó prácticas docentes y puso de manifiesto procesos de inclusión y exclusión. En este sentido, Huepe et al. (2022) señalan que la transición abrupta hacia la educación a distancia hizo visibles desigualdades previas de acceso y participación, pero también generó aprendizajes útiles para transformar los sistemas educativos.

8.2. SATISFACCIÓN Y PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

La satisfacción estudiantil puede entenderse, para los fines de esta investigación, como la valoración que realiza el alumnado sobre su experiencia formativa y el grado en que considera que los cursos responden a sus necesidades y expectativas académicas. La percepción, por su parte, se refiere a la apreciación de las condiciones y efectos de la modalidad, incluyendo el aprendizaje, la interacción docente, la utilidad de las herramientas y la contribución a la formación. Ambos conceptos se relacionan, pero

no son equivalentes: un estudiante puede percibir ventajas de flexibilidad y, al mismo tiempo, experimentar dificultades de acompañamiento o acceso.

El análisis de estas valoraciones no debe reducirse a constatar el uso de tecnología. La UNESCO (2024) destaca que las decisiones educativas relacionadas con tecnologías deben centrarse en las necesidades del estudiante, atender la equidad y preservar la interacción humana. Esta perspectiva permite comprender la satisfacción como una dimensión relevante de la experiencia educativa, sin equipararla automáticamente con el logro objetivo de aprendizajes.

8.3. ENTORNOS VIRTUALES, HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS Y CALIDAD DE LOS CURSOS

Los entornos virtuales de aprendizaje reúnen recursos utilizados para distribuir materiales, organizar actividades, facilitar entregas y sostener la comunicación académica. En los cursos mixtos constituyen un medio de enlace entre el trabajo realizado en el aula y las actividades que se desarrollan fuera de ella. Sin embargo, la presencia de una plataforma no garantiza que el estudiante la considere accesible, útil o pedagógicamente pertinente.

La UNESCO (2024) indica que la tecnología educativa debe evaluarse atendiendo a la pertinencia, equidad y sostenibilidad, así como a la evidencia de su contribución a la enseñanza. Por otra parte, Huepe et al. (2022) subrayan que las diferencias de conectividad y acceso pueden condicionar las oportunidades educativas. Por tanto, la satisfacción con el entorno virtual comprende no solo la disponibilidad de herramientas, sino también su facilidad de uso percibida, su utilidad para realizar las tareas y su capacidad para favorecer la comunicación.

9. METODOLOGÍA

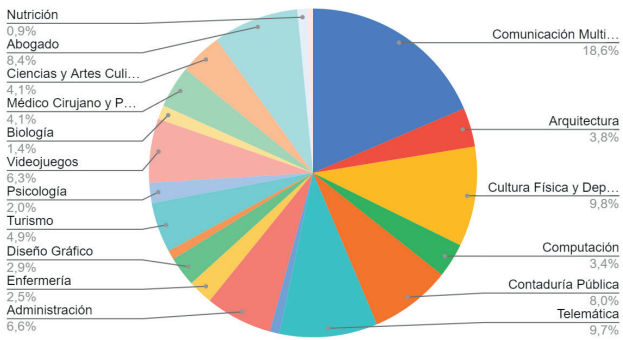
Se utilizó un cuestionario estructurado con escala Likert para recopilar datos. La muestra fue por conveniencia con estudiantes del Centro Universitario de la Costa. Se realizó análisis estadístico descriptivo. La confiabilidad del cuestionario se evaluó mediante análisis de consistencia interna (coeficiente alfa de Cronbach) y la validación fue por expertos. El diseño de esta investigación fue no experimental, el enfoque cuantitativo con alcance descriptivo y se tomaron los datos de los encuestados una sola vez en el tiempo (transeccional).

El cuestionario fue enviado por las redes sociales (*WhatsApp e Instagram*). Los análisis de estadística descriptiva fueron realizados en Excel. El cuestionario se realizó en *Google forms*.

10. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

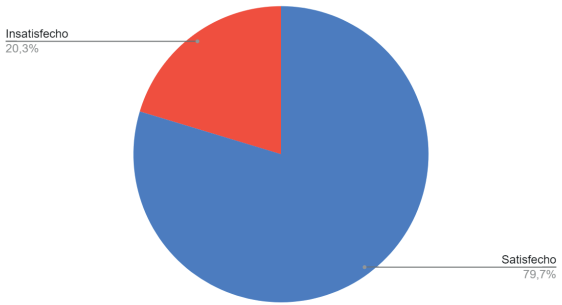
En el estudio participaron 651 estudiantes pertenecientes a 20 programas educativos del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, inscritos en distintos semestres durante el calendario escolar 2024 B, como se observa en la Figura 1. Esta diversidad de programas representados brindó la oportunidad de obtener una aproximación descriptiva a la percepción del alumnado respecto a la modalidad mixta, sobre todo en lo relacionado con su aprendizaje y rendimiento académico, la interacción con los profesores, la contribución de esta modalidad a su formación y metas académicas, así como el entorno virtual y las herramientas tecnológicas empleadas durante los cursos.

Figura 1. Distribución de participantes por carrera.



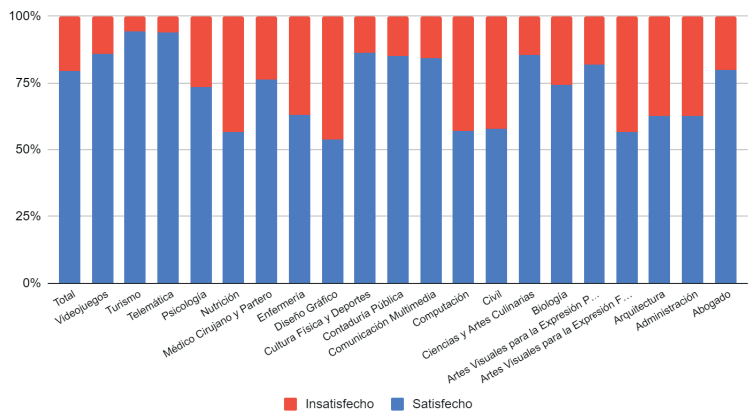
De manera general, alrededor del 80% de los estudiantes manifestó una percepción favorable hacia los cursos impartidos en modalidad mixta, como puede observarse en la Figura 2. Este resultado permite identificar una aceptación mayoritaria de la combinación de actividades presenciales y en línea entre los participantes y resulta congruente con la hipótesis que establece que más de la mitad de los estudiantes percibe un impacto positivo de esta modalidad en su aprendizaje y rendimiento académico. La proporción obtenida supera ampliamente el criterio planteado.

Figura 2. Percepción sobre cursos mixtos.



Analizando descriptivamente los resultados por carrera, Turismo y Telemática se ubicaron entre los mayores niveles de satisfacción con la modalidad mixta. Al mismo tiempo, como se muestra en la Figura 3, hay variaciones entre los distintos programas, lo que permite advertir que la experiencia de los estudiantes no es completamente homogénea. Estas diferencias pueden constituir un elemento relevante que permita identificar características particulares de cada contexto disciplinar y reconocer áreas en las que la organización de actividades presenciales y virtuales podría requerir una revisión más específica. Debido al alcance descriptivo del estudio, dichas variaciones deben interpretarse como tendencias observadas y no como diferencias estadísticamente significativas entre los programas.

Figura 3. Satisfacción de cursos mixtos por carrera.



También se identificaron variaciones de acuerdo con algunas características de los participantes. En función del sexo, se reportaron porcentajes de satisfacción de 60.2% entre las mujeres, 61% entre los hombres y 65.4% quienes prefirieron no identificarlo, como se muestra en la Figura 4. Respecto a la edad, los estudiantes de entre 17 y 19 años

presentaron la valoración más favorable, con 84% de satisfacción con la modalidad, como puede apreciarse en la Figura 5. Estos datos muestran comportamientos diferenciados entre los grupos analizados; no obstante, debido al diseño metodológico de la investigación, no permiten establecer que el sexo o la edad sean factores determinantes de la satisfacción, por lo que deben comprenderse únicamente como patrones descriptivos de la población participante.

Figura 4. Satisfacción de cursos mixtos por sexo.

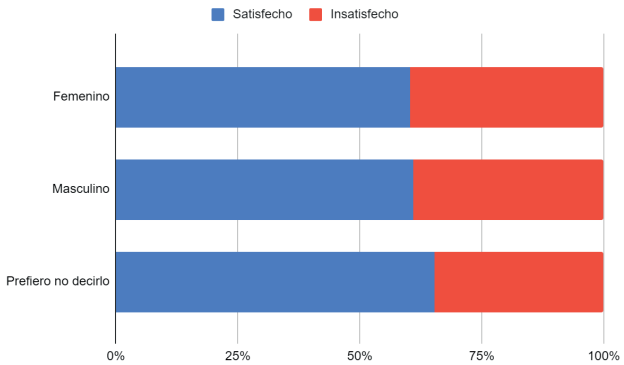
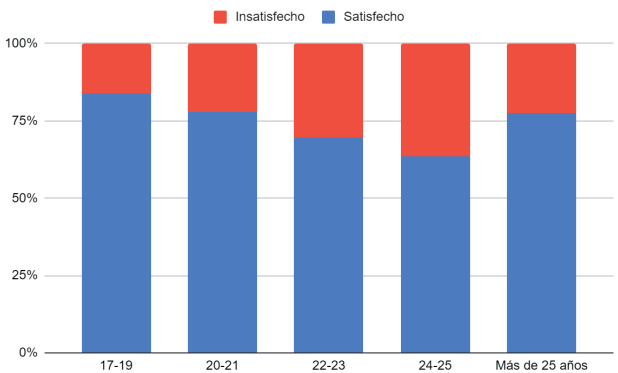


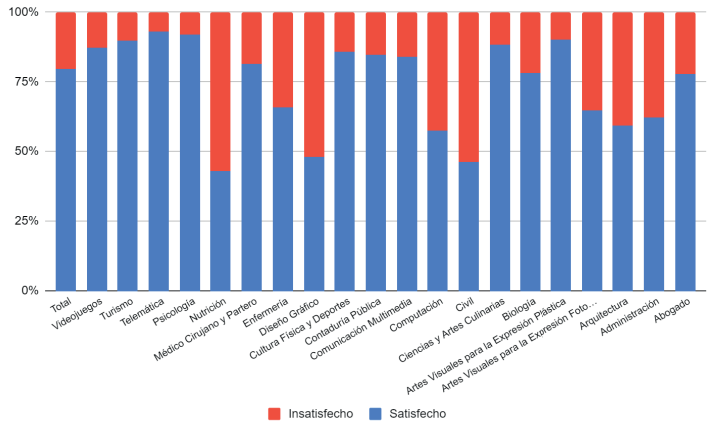
Figura 5. Satisfacción de cursos mixtos por edad.



En relación con la interacción con los profesores, el 79.6% de los estudiantes manifestó estar satisfecho con este componente de la modalidad mixta, como puede observarse en la Figura 6. Este resultado adquiere particular relevancia debido a que una de las hipótesis iniciales planteaba que menos del 50% de los alumnos se encontraría satisfecho con dicha interacción. Los datos obtenidos muestran una tendencia contraria a la prevista, por lo que no encuentra respaldo en los resultados del estudio. Los resultados obtenidos permiten señalar que, para la mayoría de los participantes, la combinación de

actividades presenciales y virtuales no se traduce en una limitación para mantener una interacción satisfactoria con sus profesores.

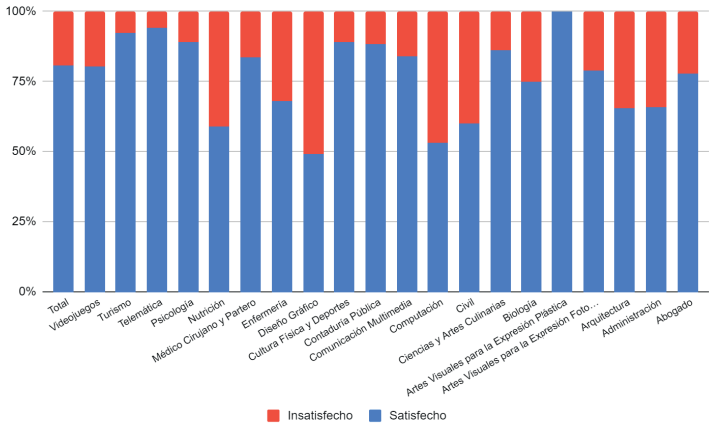
Figura 6. Interacción con los profesores.



El análisis por programa educativo muestra que Telemática y Psicología registraron los porcentajes más elevados de satisfacción respecto a la interacción con el profesorado, con 93% y 92%, respectivamente. Este comportamiento refuerza la importancia que tiene la comunicación docente dentro de los cursos mixtos, debido a que la distribución de actividades entre los espacios presenciales y virtuales requiere mecanismos de acompañamiento que permitan mantener la continuidad del acceso formativo. De nuevo, las diferencias que se identificaron entre carreras, sugieren que la experiencia de interacción puede presentar características particulares según el programa educativo, aspecto que podría explorarse con mayor profundidad en estudios posteriores.

Respecto a la formación académica y al cumplimiento de metas educativas, el 80.7% de los estudiantes expresó una percepción favorable. Este porcentaje supera al 70% establecido en la hipótesis correspondiente, por lo que los resultados respaldan la expectativa de que una proporción mayoritaria del alumnado considera que los cursos mixtos contribuyen positivamente a su proceso formativo. Es en este rubro donde Artes Visuales para la Expresión Plástica y Telemática obtuvieron los porcentajes más elevados, con 100% y 94.3% respectivamente, como puede apreciarse en la Figura 7. Estos resultados permiten reconocer que, desde la percepción de los participantes, la modalidad mixta puede constituir una alternativa compatible con el desarrollo de sus actividades académicas y con el avance hacia sus metas educativas.

Figura 7. Formación y metas académicas.



En cuanto al entorno virtual y las herramientas tecnológicas utilizadas en la modalidad mixta, el 78.9% de los alumnos manifestaron estar satisfechos. Este resultado es congruente con la hipótesis que anticipaba un nivel alto de satisfacción con los recursos tecnológicos empleados en sus cursos. Telemática y Contaduría Pública presentaron las valoraciones más elevadas en esta dimensión, con 94.6% y 92.2%, respectivamente. En términos descriptivos, estos resultados muestran que tanto las plataformas y herramientas tecnológicas empleadas son valoradas de forma favorable por la mayoría de los estudiantes como componentes de apoyo dentro de su experiencia educativa.

Este último resultado adquiere relevancia debido a que para que la modalidad mixta funciones, depende en parte, de la posibilidad de acceder a contenidos, realizar actividades y mantener comunicación mediante entornos digitales. Que estos recursos sean percibidos de forma favorable constituyen un elemento importante para el desarrollo de los cursos, ya que la tecnología funciona como vínculo entre las actividades presenciales y aquellas realizadas fuera de las aulas. A pesar de esto, las diferencias que se observan entre los programas educativos muestran que la satisfacción con estos recursos tampoco es uniforme, por lo que resulta pertinente considerar las características y necesidades particulares de cada área de formación al momento de planear su incorporación.

Todos los resultados tienen una tendencia favorable y relativamente consistente en las dimensiones centrales analizadas. La satisfacción general con la modalidad alcanzó 79.7%; la interacción con los profesores, 76.9%; la valoración de la formación y las metas académicas, 80.7% y el entorno virtual y las herramientas tecnológicas, 78.9%. La cercanía entre estos porcentajes permite advertir que la percepción positiva de los cursos mixtos no se concentra exclusivamente en uno de sus componentes, sino que

se presenta de manera relativamente estable en los diferentes aspectos evaluados. Al mismo tiempo, las variaciones encontradas entre programas educativos y grupos de estudiantes evidencian la conveniencia de continuar analizando las particularidades con las que esta modalidad es experimentada dentro de los distintos contextos académicos del Centro Universitario de la Costa.

11. CONCLUSIONES

Los hallazgos permiten concluir que la modalidad mixta presenta una valoración favorable entre la mayoría de los estudiantes participantes del Centro Universitario de la Costa. La combinación de actividades presenciales y en línea es percibida como una alternativa que puede responder adecuadamente a las necesidades del proceso formativo, al integrar las posibilidades de interacción directa propias de la presencialidad con la flexibilidad y acceso a recursos que ofrecen los entornos virtuales. En este sentido, los resultados permiten responder favorablemente al objetivo general de la investigación.

Entre los hallazgos más significativos se encuentra la interacción de los alumnos con profesores e indica que contrario a la hipótesis inicial que planteaba menos del 50% de los estudiantes satisfechos en este rubro, los resultados muestran un porcentaje de percepción considerablemente más alto. Sin duda, esto demuestra que incorporar actividades en línea no necesariamente deben representar una disminución en la interacción con el docente, sino que además es posible mantener condiciones adecuadas de comunicación, orientación y hasta acompañamiento académico.

También se encontró que los estudiantes perciben que los cursos mixtos aportan de forma positiva a su formación y al cumplimiento de sus metas educativas, esto respalda la hipótesis planteada para esta dimensión. Es por esto que la modalidad mixta es valorada como una alternativa que puede favorecer la continuidad de su aprendizaje a través de la articulación de experiencias presenciales y virtuales, esto sin contar que además es una forma diferente de organización de las actividades académicas.

Ahora, con respecto al aspecto tecnológico, el 78.9% de los estudiantes se sienten satisfechos con el entorno virtual y con las herramientas empleadas en sus cursos, esto confirma la percepción favorable al uso de estos recursos. Es decir, incorporarlos adecuadamente es pieza clave para que esta modalidad funcione, brindando la oportunidad de que los alumnos puedan acceder a materiales, desarrollar sus actividades y mantener continuidad entre el trabajo que realizan de forma presencial y el de en línea. A pesar de esto, también es cierto que las diferencias encontradas entre carreras demuestran que la

experiencia no es completamente homogénea y que por ende, existen áreas susceptibles de fortalecimiento.

Los resultados de esta investigación dan pauta a considerar que la modalidad mixta sí constituye una alternativa educativa viable y que además es valorada favorablemente en el nivel superior. Los datos demuestran que su funcionamiento parece estar beneficiado de articular la presencialidad con la interacción docente y el empleo de recursos tecnológicos; pero también, deben considerarse las diferencias identificadas entre cada área disciplinar; ya que, cada una de ellas tiene sus propias necesidades y características. Estos hallazgos aportan valiosa información para el Centro Universitario de la Costa porque contribuyen al análisis y mejora de los cursos impartidos en esta institución.

12. RECOMENDACIONES

Considerando los resultados, se sugiere continuar con la modalidad mixta como una alternativa educativa en el Centro Universitario de la Costa con la finalidad de fortalecerla a través de una articulación adecuada entre las actividades presenciales y en línea. Y para lograr esto, también es conveniente conservar los espacios de interacción directa entre profesores y alumnos, además de los mecanismos de acompañamiento que favorezcan la comunicación, la orientación académica y la continuidad del aprendizaje en ambos entornos.

Al mismo tiempo, se sugiere seguir revisando periódicamente el funcionamiento adecuado de las plataformas de aprendizaje y las herramientas tecnológicas empleadas en los cursos mixtos, enfocándose en las particularidades y características de cada programa educativo. Las diferencias que se encontraron entre carreras demuestran la pertinencia de identificar claramente las prácticas, recursos y estrategias que generan mayores niveles de satisfacción entre alumnos, todo esto con el fin de fortalecer las áreas de oportunidad que se detecten y con ello mejorar la experiencia formativa de los estudiantes.

Por último, se recomienda ampliar el alcance del estudio para futuras investigaciones a través de muestras más representativas y de incorporar análisis inferenciales que permitan determinar si las diferencias encontradas entre carreras, grupos de edad u otras características de los estudiantes son estadísticamente significativas. Al mismo tiempo, se considera pertinente complementar este enfoque cuantitativo con técnicas cualitativas con la finalidad de profundizar entre las razones que explican la satisfacción o insatisfacción de los estudiantes con los distintos componentes de la modalidad mixta.

REFERENCIAS

Centro Universitario de la Costa. (2016). *3er informe de actividades: Dr. Marco Antonio Cortés Guardado, 2015–2016*. Universidad de Guadalajara.

Huepe, M., Palma, A., y Trucco, D. (2022). Educación en tiempos de pandemia: Una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://www.cepal.org/es/publicaciones/48204

Macchiarola, V., Pizzolitto, A. L., y Pugliese, V. L. (2022). Aprendizajes en la enseñanza remota de emergencia para pensar la educación en la pospandemia. Revista Educación Superior y Sociedad, 34(1), 357–388. https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.506

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién? https://doi.org/10.54676/NEDS2300

Perezchica Vega, J. E., Sepúlveda Rodríguez, J. A., y Parra Encinas, K. L. (2024). Aseguramiento de la calidad y evaluación de programas y cursos en línea. Apertura, 16(1), 176-191. https://doi.org/10.32870/Ap.v16n1.2472

Sistema de Universidad Virtual. (2022). Informe de actividades 2022. Universidad de Guadalajara. https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe_2022.pdf

CAPÍTULO 7

ALFABETIZACIÓN FINANCIERA, CULTURA Y EMOCIONES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UN ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE ECUADOR Y MÉXICO

Data de submissão: 23/10/2026
Data de aceite: 30/10/2026

Marcos Sáenz Ordóñez
Investigador, Chihuahua, México
https://orcid.org/0009-0003-0744-3293

Ana Isabel Ordóñez Parada
Docente investigador de Facultad de Contaduría y Administración
Universidad Autónoma de Chihuahua
Chihuahua, México
https://orcid.org/0000-0002-6751-7018

Jesús Sáenz Olivas
Docente investigador de Facultad de Contaduría y Administración
Universidad Autónoma de Chihuahua
Chihuahua, México
https://orcid.org/0009-0009-4873-383X

RESUMEN: La educación financiera es prioritaria, pero sigue siendo técnica y omite lo cultural y emocional. El propósito de esta investigación fue comparar la formación financiera, la comodidad para decidir, la influencia de las emociones y las normas culturales familiares vinculadas con las decisiones económicas de estudiantes de educación superior de Ecuador y México. Se desarrolló una investigación cuantitativa, no experimental y transversal, de alcance descriptivo-comparativo y correlacional. Se aplicó un cuestionario de 22 reactivos a una muestra no probabilística por conveniencia de 141 estudiantes ecuatorianos y 170 mexicanos (N = 311). El análisis incluyó pruebas U de Mann-Whitney, χ^2 de independencia con corrección de Holm, t de Welch y correlaciones ρ de Spearman. No se hallaron diferencias significativas entre países en comodidad decisional, comunicación financiera en el hogar ni influencia emocional. El estudiantado mexicano reportó mayor aprendizaje financiero por observación de los mayores (p_{Holm} = .005; r = .20), mayor presión social para gastar en festividades (p_{Holm} = .015; r = .18) y un índice de normas culturales más elevado (d = 0.38). Las estrategias de afrontamiento también difirieron ($\chi^2(3) = 16.78$; $p < .001$; V = .23): en Ecuador predominó la compra compensatoria y en México la postergación. En ambos países, conversar sobre dinero en familia se asoció con mayor seguridad para decidir. Se concluye que las normas culturales, y no el conocimiento, distinguen a las dos muestras, lo que exige una educación financiera universitaria que integre la dimensión cultural y emocional.

PALABRAS CLAVE: educación financiera; socialización financiera; normas culturales; emociones; estudiantes universitarios; estudio comparativo.

FINANCIAL LITERACY, CULTURE, AND EMOTIONS AMONG UNIVERSITY STUDENTS: A COMPARATIVE ANALYSIS OF ECUADOR AND MEXICO

ABSTRACT: Financial education is a priority, yet it remains technical and overlooks cultural and emotional factors. The purpose of this research was to compare financial training, decision-making comfort, emotional influence, and family cultural norms associated with financial decision-making among higher education students in Ecuador and Mexico. A quantitative, non-experimental, cross-sectional study with a descriptive-comparative and correlational design was conducted. A 22-item questionnaire was administered to a non-probability convenience sample of 141 Ecuadorian and 170 Mexican students (N = 311). Data were analyzed using Mann-Whitney U tests, chi-square tests of independence with Holm correction for multiple comparisons, Welch's t-test, and Spearman's rank-order correlation (ρ). No statistically significant between-country differences were found in decision-making comfort, household financial communication, or emotional influence. Mexican students reported significantly greater financial learning through observation of elders (Holm-adjusted p = .005; r = .20) and greater perceived social pressure to spend during festivities (Holm-adjusted p = .015; r = .18), and they scored higher on the cultural norms index (d = 0.38). Coping strategies differed significantly ($\chi^2(3) = 16.78$, $p < .001$, Cramér's V = .23): compensatory buying was more common among Ecuadorian students, whereas Mexican students more often postponed decisions. In both countries, family communication about money was positively associated with decision-making confidence. These findings suggest that cultural norms, rather than financial knowledge, distinguish the two samples. University financial education should therefore integrate cultural and emotional components.
KEYWORDS: financial education; financial socialization; cultural norms; emotions; university students; cross-national comparison.

1. INTRODUCCIÓN

Durante las dos últimas décadas, la alfabetización financiera ha adquirido un lugar central en el debate sobre el bienestar de las personas y la estabilidad económica de los hogares. Lusardi y Mitchell (2014) la interpretan como una inversión en capital humano que eleva la calidad de las decisiones relativas al ahorro, el crédito, la inversión y la planeación del retiro. En esa línea, organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han promovido estrategias nacionales de educación financiera y evaluaciones comparativas entre países; en su encuesta internacional de 2023, las 39 economías participantes alcanzaron en promedio apenas 60 de 100 puntos, lo que evidencia carencias persistentes en conocimientos, comportamientos y actitudes financieras (OECD, 2023).

América Latina presenta desafíos propios en este terreno. Si bien la región ha ampliado el acceso a servicios financieros formales, persisten la informalidad, el uso

extendido del efectivo y las redes familiares de apoyo económico (Demirgüç-Kunt et al., 2022). En México, la Encuesta Nacional de Inclusión Financiera (ENIF) 2024 indicó que 76.5 % de las personas de 18 a 70 años contaba con al menos un producto financiero (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] y Comisión Nacional Bancaria y de Valores [CNBV], 2025); sin embargo, poseer un producto no asegura decisiones informadas ni bienestar financiero. Ecuador, por su parte, tiene una economía dolarizada con un papel destacado de las cooperativas y de las prácticas comunitarias de ahorro y préstamo, en la cual la familia extendida interviene de forma significativa en la circulación de los recursos.

La literatura coincide en que la educación financiera es una condición necesaria, aunque insuficiente, para mejorar las decisiones económicas. Los metaanálisis disponibles reportan efectos positivos de las intervenciones educativas, pero de magnitud reducida y con tendencia a disminuir con el paso del tiempo (Fernandes et al., 2014; Kaiser y Menkhoff, 2017). Esta distancia entre saber y actuar puede explicarse porque las decisiones económicas no responden únicamente a criterios racionales: en ellas intervienen emociones, sesgos cognitivos y normas sociales que actúan con independencia del conocimiento técnico (Kahneman y Tversky, 1979; Lerner et al., 2015; Loewenstein et al., 2001).

El hogar es el primer ámbito de socialización financiera. Allí, la niñez y la juventud incorporan valores, normas, actitudes y conductas relacionadas con el dinero a través del diálogo explícito, la experiencia directa y la observación de los adultos (Danes, 1994; Gudmunson y Danes, 2011). Este aprendizaje se inserta en marcos culturales más amplios que establecen, entre otros aspectos, las obligaciones económicas hacia los parientes, el sentido de los regalos y el valor social de celebrar festividades con gasto visible (Hofstede, 2011). Por ello, dos poblaciones con conocimientos financieros semejantes pueden tomar decisiones distintas por motivos culturales y emocionales.

En la universidad, el estudiantado vive una transición hacia la autonomía económica: comienza a administrar ingresos propios, recibe ofertas de crédito y toma decisiones de consumo con poca experiencia previa (Shim et al., 2010). Las instituciones de educación superior constituyen, en consecuencia, un espacio privilegiado para intervenir. Aun así, son escasos los estudios comparativos entre países latinoamericanos que analicen de manera conjunta el conocimiento, las emociones y la cultura en las decisiones financieras de los jóvenes.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los programas de educación financiera orientados a jóvenes se concentran por lo general en contenidos técnicos –elaboración de presupuestos, interés compuesto, crédito e inversión– y dejan fuera los componentes culturales y emocionales de las decisiones. Esta omisión podría explicar, al menos en parte, la débil transferencia del conocimiento a la conducta. Tampoco se sabe si estudiantes de dos países latinoamericanos con fuertes tradiciones familiares, como Ecuador y México, presentan diferencias en estas dimensiones ni cuál es su dirección.

Un antecedente directo es el trabajo realizado con estudiantes del Instituto Superior Tecnológico Ibarra (ITSI), en Ecuador, que identificó valores culturales consolidados, en disputa y en declive vinculados con las prácticas financieras familiares, además de una alta proporción de respuestas neutrales que se interpretó como una oportunidad para la intervención educativa (Lucero Revelo et al., 2026). El presente estudio extiende ese análisis al compararlo con estudiantes mexicanos de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y de otras instituciones del norte de México.

3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué diferencias existen entre estudiantes de educación superior de Ecuador y México en cuanto a formación financiera, comodidad decisional, influencia emocional y normas culturales familiares asociadas a sus decisiones financieras?

4. JUSTIFICACIÓN

La investigación ofrece evidencia comparativa útil para diseñar intervenciones educativas culturalmente pertinentes en instituciones de ambos países. Desde el punto de vista teórico, integra tres enfoques que suelen abordarse por separado: la alfabetización financiera, la socialización financiera familiar y la economía conductual. Desde el punto de vista práctico, aporta insumos para actualizar los currículos de contaduría, administración y disciplinas afines, así como para impulsar proyectos binacionales de cooperación académica.

5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo general consistió en comparar las dimensiones financieras, emocionales y culturales de estudiantes de educación superior de Ecuador y México. De este se derivaron cuatro objetivos específicos: (OE1) describir la formación financiera y la comodidad para decidir; (OE2) contrastar la influencia emocional y las estrategias

de afrontamiento; (OE3) comparar seis normas culturales familiares; y (OE4) analizar la relación entre la comunicación financiera en la familia y la comodidad decisional. Las hipótesis correspondientes se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Hipótesis de investigación.

Hipótesis	Enunciado	Reactivos
H1	Las muestras difieren en las normas culturales familiares	R17–R22
H2	Las muestras difieren en comodidad decisional y en comunicación financiera en el hogar	R2, R6
H3	Las muestras difieren en influencia emocional y en estrategias de afrontamiento	R10, R13
H4	La comunicación financiera en el hogar se relaciona positivamente con la comodidad decisional	R6 y R2

Nota. Elaboración propia.

6. MARCO TEÓRICO

6.1. LA ALFABETIZACIÓN FINANCIERA COMO CAPITAL HUMANO

La alfabetización financiera comprende la conciencia, los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los comportamientos que una persona requiere para tomar decisiones financieras adecuadas y alcanzar su bienestar financiero (Atkinson y Messy, 2012; OECD, 2023). Desde la economía, Lusardi y Mitchell (2014) proponen entenderla como capital humano: los individuos invierten en adquirir conocimiento financiero en función de los beneficios que esperan obtener, y ese conocimiento se relaciona con una mejor planeación del retiro, una mayor participación en los mercados financieros y un menor recurso al crédito de alto costo.

Con todo, el vínculo entre conocimiento y conducta no es directo. Fernandes et al. (2014) mostraron, mediante metaanálisis, que las intervenciones de educación financiera explican una fracción mínima de la varianza en el comportamiento financiero y que su efecto se debilita con el tiempo. Kaiser y Menkhoff (2017), a partir de un conjunto más amplio de estudios, encontraron efectos positivos y significativos, aunque heterogéneos y menores en poblaciones de bajos ingresos. Ambos trabajos sugieren que factores como las normas sociales y las emociones condicionan el paso del conocimiento a la acción.

6.2. SOCIALIZACIÓN FINANCIERA FAMILIAR

La socialización financiera se define como el proceso por el cual las personas adquieren y desarrollan valores, actitudes, normas, conocimientos y conductas que favorecen su viabilidad y bienestar financieros (Danes, 1994). Gudmunson y Danes

(2011) plantearon un modelo según el cual la interacción y las relaciones familiares —incluido el clima de comunicación— actúan junto con la socialización intencional para generar actitudes, conocimientos y capacidades que, a su vez, inciden en la conducta y el bienestar financieros.

La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977) permite comprender el papel del modelado: las personas aprenden al observar el comportamiento de figuras significativas y las consecuencias que este produce. En materia financiera, los jóvenes atestiguan cómo sus padres y abuelos ahorran, gastan, contraen deudas o apoyan a otros familiares. Shim et al. (2010) comprobaron que la socialización financiera de los padres pesa más que la educación formal y la experiencia laboral temprana en la configuración de las actitudes y conductas financieras de estudiantes universitarios. De forma complementaria, la revisión de LeBaron y Kelley (2021) señala que la comunicación abierta sobre el dinero en el hogar es uno de los predictores más sólidos de resultados financieros favorables en la adultez emergente.

6.3. CULTURA, NORMAS Y OBLIGACIONES FAMILIARES

La cultura proporciona marcos de significado compartidos que orientan las decisiones económicas. Hofstede (2011) propone dimensiones culturales —entre ellas el individualismo frente al colectivismo y la orientación a largo plazo— que facilitan la comparación entre sociedades. Ecuador y México se sitúan en el extremo colectivista, lo que implica deberes de reciprocidad con la familia extendida, la valoración de los vínculos a través de los regalos y la expectativa de contribuir económicamente a las celebraciones comunitarias y religiosas.

De acuerdo con la teoría de la conducta planificada (Ajzen, 1991), las normas subjetivas —es decir, la percepción de lo que los otros significativos esperan de uno— influyen en la intención de actuar, junto con las actitudes y el control conductual percibido. En este sentido, la presión social para gastar en festividades o el deber moral de compartir recursos con la familia pueden guiar las decisiones al margen de lo que aconsejaría el conocimiento técnico. En estudiantes ecuatorianos, Lucero Revelo et al. (2026) observaron que algunas de estas normas permanecen consolidadas, mientras que otras se encuentran en disputa o en declive, en un escenario de cambio generacional.

6.4. EMOCIONES Y DECISIONES FINANCIERAS

La teoría prospectiva (Kahneman y Tversky, 1979) demostró que las personas valoran de forma asimétrica las ganancias y las pérdidas, y que sus decisiones

en condiciones de riesgo se apartan de manera sistemática de los supuestos de racionalidad. La hipótesis del riesgo como sentimiento (Loewenstein et al., 2001) sostiene que las reacciones afectivas ante el riesgo pueden diferir de su evaluación cognitiva y llegar a dominar la conducta. En una revisión amplia, Lerner et al. (2015) concluyeron que las emociones ejercen una influencia intensa, extendida y predecible sobre la toma de decisiones, y que emociones específicas como el miedo, la culpa, la ira o la tristeza generan patrones diferenciados.

En el campo del consumo, la compra compensatoria —también llamada terapia de compras— se ha descrito como una estrategia para regular el estado de ánimo que alivia el malestar de manera temporal, pero que puede desembocar en arrepentimiento y endeudamiento (Atalay y Meloy, 2011). La postergación de decisiones financieras, en cambio, puede operar como un mecanismo de evitación frente a la ansiedad. Por su parte, la contabilidad mental (Thaler, 1999) ayuda a explicar por qué los recursos destinados a festividades o a la familia se manejan como categorías independientes, sustraídas al análisis de costo y beneficio.

6.5. SÍNTESIS Y OPERACIONALIZACIÓN

Con base en estos enfoques se definieron cinco dimensiones de análisis: formación financiera (R1, R3 y R5), comodidad decisional (R2), comunicación financiera familiar (R6), emociones y afrontamiento (R10 a R14) y normas culturales familiares (R17 a R22). La Tabla 2 muestra la correspondencia entre cada dimensión, sus reactivos y su sustento teórico.

Tabla 2. Operacionalización de las dimensiones de estudio.

Dimensión	Reactivos	Fundamento teórico
Formación financiera	R1, R3, R5	Lusardi y Mitchell (2014); OECD (2023)
Comodidad decisional	R2	Atkinson y Messy (2012)
Comunicación financiera familiar	R6	Gudmunson y Danes (2011); LeBaron y Kelley (2021)
Emociones y afrontamiento	R10–R14	Kahneman y Tversky (1979); Lerner et al. (2015)
Normas culturales familiares	R17–R22	Ajzen (1991); Bandura (1977); Hofstede (2011)

Nota. Elaboración propia.

7. MÉTODO

7.1. ENFOQUE Y DISEÑO

Se trató de un estudio cuantitativo de diseño no experimental y transversal, con alcance descriptivo-comparativo y correlacional. No se manipuló ninguna variable:

las respuestas se recogieron en un solo momento en cada país y se compararon las distribuciones de dos muestras independientes.

7.2. PARTICIPANTES

La población de referencia fueron estudiantes de educación superior, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. En Ecuador, el 99 % de los participantes cursaba estudios en el ITSI; en México, el 82 % pertenecía a la UACH y el resto a otras instituciones de la región.

La depuración partió de 371 registros. De los 195 de la base ecuatoriana se eliminaron 54 correspondientes a personas que indicaron Colombia como país de origen (Universidad CESMAG), por lo que quedaron 141 casos. De los 176 registros de la base mexicana se excluyeron seis de participantes con otro país de origen, lo que dejó 170 casos. La muestra analítica quedó integrada por 311 estudiantes (Tabla 3).

Tabla 3. Depuración de las bases de datos.

Etapa	Ecuador	México	Total
Registros iniciales	195	176	371
Excluidos por otro país de origen	54	6	60
Casos válidos analizados	141	170	311

Nota. Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados en Ecuador (n = 141) y México (n = 170).

Tabla 4. Perfil sociodemográfico de las muestras.

Característica	Ecuador	México
n	141	170
Institución principal	ITSI (99 %)	UACH (82 %)
Edad, *M* (*DE*)	26.9 (7.9)	19.1 (2.0)
Rango de edad	18–60	18–33
Casos con edad válida	131	170
Mujeres (%)	68.1	52.4

Nota. Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados en Ecuador (n = 141) y México (n = 170).

Según la Tabla 4, la muestra ecuatoriana tiene mayor edad promedio, mayor dispersión etaria y una proporción más alta de mujeres; la mexicana, en cambio, se compone sobre todo de estudiantes jóvenes de los primeros semestres. Esta diferencia se atendió mediante un análisis de sensibilidad.

7.3. INSTRUMENTO

Se empleó un cuestionario de 22 reactivos, integrado por preguntas de opción múltiple y escalas tipo Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo), que se respondió en formularios en línea. El instrumento parte de la versión utilizada en el estudio previo del ITSI (Lucero Revelo et al., 2026) y se adaptó para su aplicación en México. Al revisar ambas versiones se detectaron diferencias en algunas opciones de respuesta, por lo que los reactivos se clasificaron según su grado de comparabilidad (Tabla 5).

A partir de los seis reactivos de normas culturales (R17 a R22) se calculó un índice cultural como promedio simple. Su consistencia interna fue de $\alpha = .65$ en Ecuador y $\alpha = .75$ en México, valores aceptables para un estudio de carácter exploratorio.

Tabla 5. Clasificación de los reactivos según su comparabilidad entre cuestionarios.

Categoría	Reactivos	Tratamiento analítico
Comparables (mismas opciones)	R2, R5, R6, R10, R13, R17–R22	Pruebas inferenciales
Parcialmente comparables	R3, R4	Descripción con cautela
No comparables (opciones distintas)	R1, R7, R8, R9, R11, R12, R14, R15, R16	Descripción por país

Nota. Elaboración propia.

7.4. PROCEDIMIENTO

Los datos se recolectaron en abril de 2025 en Ecuador y en febrero de 2026 en México. La participación fue voluntaria y anónima, y se informó a los estudiantes sobre la finalidad académica del estudio y el manejo confidencial de sus respuestas. En la base ecuatoriana se corrigió un desfase de una columna en los encabezados y se eliminó una columna final que duplicaba el reactivo 22. Asimismo, se unificaron las etiquetas de género, el uso de mayúsculas y acentos, y se corrigieron errores tipográficos. No se registraron datos faltantes en los 22 reactivos; solo diez casos ecuatorianos carecían de una edad válida.

7.5. ANÁLISIS DE DATOS

Se obtuvieron frecuencias, porcentajes, medias, medianas y desviaciones estándar. Puesto que los reactivos son ordinales, las diferencias entre países se examinaron con la prueba *U* de Mann-Whitney y se estimó el tamaño del efecto mediante r y el delta de Cliff (Cliff, 1993; Fritz et al., 2012). Los reactivos nominales se analizaron

con la prueba χ^2 de independencia y la *V* de Cramér. Para controlar el error de tipo I en las diez comparaciones se aplicó la corrección de Holm (1979). El índice cultural se comparó con la *t* de Welch y la *d* de Cohen (Cohen, 1988), y las asociaciones dentro de cada país se estimaron con el coeficiente ρ de Spearman. Se adoptó un nivel de significación de $\alpha = .05$.

Por último, se efectuó un análisis de sensibilidad limitado a estudiantes ecuatorianos de 25 años o menos ($n = 67$), con el propósito de verificar si las diferencias culturales persistían al reducir la brecha de edad entre las muestras.

8. RESULTADOS

8.1. FORMACIÓN FINANCIERA

Se observó un consenso amplio en ambos países sobre la conveniencia de incorporar la educación financiera a los planes de estudio: el 86.5 % del estudiantado ecuatoriano y el 87.6 % del mexicano consideró que debía integrarse de forma definitiva (R5), sin diferencias significativas ($U = 11819$; $p = .718$). El reactivo R1, relativo al nivel de conocimiento financiero, no pudo compararse, ya que la versión mexicana incluyó una opción intermedia de conocimiento no formal.

8.2. COMODIDAD DECISIONAL Y COMUNICACIÓN FAMILIAR

La comodidad para tomar decisiones financieras (R2) obtuvo medias de 3.02 en Ecuador y de 2.91 en México en una escala de 1 a 4, sin diferencia significativa ($U = 13043.5$; $p = .150$; $r = .08$). La frecuencia con que se conversa sobre dinero en el hogar (R6) fue algo mayor en México (3.31 frente a 3.13), aunque la diferencia perdió significación tras la corrección de Holm ($U = 10701.5$; $p = .076$; $p_{Holm} = .535$). En consecuencia, ambos perfiles resultan semejantes.

8.3. INFLUENCIA EMOCIONAL Y AFRONTAMIENTO

La influencia de las emociones en las decisiones financieras (R10) fue casi idéntica en los dos países (2.76 frente a 2.75; $U = 11951$; $p = .964$; $r = .003$). Debido a que los reactivos R11, R12 y R14 utilizaron escalas diferentes en cada cuestionario, se reportan únicamente con fines descriptivos (Tabla 6).

Tabla 6. Indicadores emocionales descriptivos por país.

Reactivo	Ecuador	México
R11. Toma decisiones impulsivas bajo estrés (con frecuencia)	10.6 %	35.8 %
R12. Decide más por emoción que por análisis (a menudo o muchas veces)	10.6 %	15.3 %
R14. Le afectan mucho el miedo o la culpa	24.8 %	17.1 %

Nota. Los reactivos R11, R12 y R14 presentan opciones de respuesta distintas en cada cuestionario, por lo que no se sometieron a contraste inferencial. Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados en Ecuador (n = 141) y México (n = 170).

Por el contrario, las estrategias para afrontar el estrés financiero (R13) mostraron diferencias significativas entre países, con un efecto de magnitud pequeña a moderada ($\chi^2(3) = 16.78$; $p < .001$; $V = .23$). Comprar para aliviar el estrés fue más común en Ecuador (14.9 %) que en México (3.5 %), mientras que posponer las decisiones fue más frecuente en México (39.4 % frente a 28.4 %; Tabla 7).

Tabla 7. Estrategias de afrontamiento ante el estrés financiero (R13).

Estrategia	Ecuador (%)	México (%)
Comprar para aliviar el estrés	14.9	3.5
Posponer la decisión	28.4	39.4
Otras estrategias	56.7	57.1

Nota. $\chi^2(3) = 16.78$; $p < .001$; $V = .23$. El contraste se calculó con las cuatro categorías originales del reactivo; las dos restantes se agrupan aquí como «otras estrategias». Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados en Ecuador (n = 141) y México (n = 170).

8.4. NORMAS CULTURALES FAMILIARES

En la Tabla 8 se presenta el contraste de los diez reactivos comparables. Una vez aplicada la corrección de Holm, dos normas culturales mostraron diferencias significativas, en ambos casos con puntuaciones más altas en México: aprender sobre dinero observando a los mayores (R19: 3.13 frente a 3.55; $p_{Holm} = .005$; $r = .20$) y la presión social para gastar en festividades (R22: 3.11 frente a 3.52; $p_{Holm} = .015$; $r = .18$). La obligación moral de compartir (R18) fue significativa antes de la corrección ($p = .024$), pero no después de ella.

Tabla 8. Contraste estadístico de los diez reactivos comparables.

Reactivo	Ecuador *M* (*DE*)	México *M* (*DE*)	*U*	*p*	p_{Holm}	*r*
R2. Comodidad decisional (1–4)	3.02 (0.81)	2.91 (0.77)	13043.5	.150	.750	.08
R5. Integrar al currículo (1–3)	2.84 (0.42)	2.88 (0.33)	11819.0	.718	1.000	−.02
R6. Hablar de dinero en casa (1–4)	3.13 (0.81)	3.31 (0.67)	10701.5	.076	.535	−.10
R10. Influencia emocional (1–4)	2.76 (0.81)	2.75 (0.87)	11951.0	.964	1.000	.00

Reactivo	Ecuador *M* (*DE*)	México *M* (*DE*)	*U*	*p*	p_{Holm}	*r*
R17. Los regalos mantienen los lazos (1–5)	2.76 (1.04)	2.98 (1.08)	10702.0	.088	.535	−.10
R18. Compartir es una obligación moral (1–5)	2.67 (1.00)	2.95 (1.11)	10288.0	.024	.192	−.13
R19. Aprender observando a los mayores (1–5)	3.13 (1.06)	3.55 (1.00)	9359.0	< .001	.005	−.20
R20. Propiedad sobre educación financiera (1–5)	3.07 (1.06)	3.17 (1.09)	11832.5	.841	1.000	−.01
R21. Proveer a la familia extendida (1–5)	2.42 (1.00)	2.55 (1.19)	11575.0	.590	1.000	−.03
R22. Presión social para gastar (1–5)	3.11 (1.03)	3.52 (1.17)	9587.0	.002	.015	−.18

Nota. Las filas sombreadas indican diferencias significativas tras la corrección de Holm (α = .05). Un valor negativo de *r* indica puntuaciones más altas en México; |r| ≈ .10 = efecto pequeño y |r| ≈ .30 = efecto moderado. Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados en Ecuador (*n* = 141) y México (*n* = 170).

Un rasgo compartido por ambas muestras fue la elevada proporción de respuestas neutrales en los reactivos culturales, que se ubicó entre el 26 % y el 46 % (Tabla 9). En México, la opción «totalmente de acuerdo» fue más frecuente en los reactivos R20 a R22, lo que contribuye a explicar las diferencias de distribución identificadas por la prueba χ^2.

Tabla 9. Respuestas neutrales y contraste de distribuciones en las normas culturales.

Reactivo	Neutral Ecuador	Neutral México	$\chi^2(4)$	*p*
R17	44 %	41 %	4.4	.352
R18	46 %	39 %	7.9	.096
R19	42 %	33 %	13.3	.010
R20	39 %	39 %	20.2	< .001
R21	30 %	26 %	9.8	.045
R22	36 %	31 %	24.1	< .001

Nota. Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados en Ecuador (*n* = 141) y México (*n* = 170).

8.5. ÍNDICE DE NORMAS CULTURALES

El índice cultural resultó más alto en México que en Ecuador, con un efecto de magnitud pequeña a moderada (*t* de Welch = −3.37; *p* < .001; *d* = 0.38), lo que confirmó la prueba no paramétrica (*U* de Mann-Whitney; *p* = .012). En el análisis de sensibilidad con estudiantes ecuatorianos de 25 años o menos (*n* = 67), la diferencia se mantuvo (2.75 frente a 3.12; *p* < .001), al igual que en R19 y R22; por tanto, el contraste no obedece solamente a la diferencia de edad (Tabla 10).

Tabla 10. Índice de normas culturales por país y análisis de sensibilidad.

Indicador	Ecuador	México	Contraste
Desviación estándar del índice	0.62	0.74	–
Consistencia interna (α de Cronbach)	.65	.75	–
Muestra completa	–	–	*t* de Welch = −3.37, $p < .001$; *d* = 0.38; *U* de Mann-Whitney, $p = .012$
Submuestra ecuatoriana ≤ 25 años (*n* = 67), M	2.75	3.12	$p < .001$

Nota. Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados en Ecuador (*n* = 141) y México (*n* = 170).

8.6. CORRELACIONES DENTRO DE CADA PAÍS

La comunicación financiera en el hogar (R6) mostró una relación positiva con la comodidad decisional (R2) en los dos países (Ecuador: ρ = .18, $p < .05$; México: ρ = .26, $p < .001$). El aprendizaje por observación (R19) también se vinculó con la comunicación familiar. Únicamente en México el índice cultural se asoció con una mayor influencia emocional (ρ = .35; $p < .001$). En todos los casos, las asociaciones fueron de débiles a moderadas (Tabla 11).

Tabla 11. Correlaciones ρ de Spearman dentro de cada país.

Relación	Ecuador ρ	México ρ
Hablar de dinero en casa (R6) – comodidad decisional (R2)	.18*	.26***
Aprender observando (R19) – hablar de dinero en casa (R6)	.17*	.23**
Índice cultural – influencia emocional (R10)	.03	.35***
Índice cultural – comodidad decisional (R2)	.09	.08
Comodidad decisional (R2) – influencia emocional (R10)	.10	.04

Nota. $p < .05$. $p < .01$. ** $p < .001$. Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados en Ecuador (*n* = 141) y México (*n* = 170).

8.7. CONTRASTE DE HIPÓTESIS

La Tabla 12 sintetiza la decisión adoptada para cada hipótesis a partir de la evidencia obtenida.

Tabla 12. Síntesis del contraste de hipótesis.

Hipótesis	Decisión	Evidencia
H1. Diferencias en normas culturales	Apoyo parcial	R19 y R22 significativos tras Holm; índice cultural *d* = 0.38
H2. Diferencias en comodidad y comunicación	No apoyada	R2: $p = .150$; R6: $p_{Holm} = .535$

Hipótesis	Decisión	Evidencia
H3. Diferencias emocionales y de afrontamiento	Apoyo parcial	R10 sin diferencia (p = .964); R13 con diferencia (χ^2 = 16.78; p < .001)
H4. Comunicación familiar y comodidad decisional	Apoyada	ρ = .18 (Ecuador) y ρ = .26 (México); p < .05

Nota. Elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados en Ecuador (n = 141) y México (n = 170).

9. DISCUSIÓN

Este trabajo compara las dimensiones financieras, emocionales y culturales de estudiantes de educación superior de Ecuador y México. El resultado principal indica que ambas muestras coinciden en los aspectos ligados al conocimiento y a la experiencia subjetiva de decidir, pero se separan en las normas culturales que dan marco a sus decisiones. Dicho de otro modo, lo que distingue a las dos poblaciones es la cultura, más que el conocimiento.

En el plano de las coincidencias, los dos grupos muestran una comodidad decisional moderada, una demanda prácticamente unánime de educación financiera en el currículo y una influencia emocional equivalente. Que cerca de nueve de cada diez estudiantes soliciten formación financiera concuerda con el diagnóstico internacional sobre las brechas de alfabetización (OECD, 2023) y justifica incorporar contenidos financieros de manera transversal en los programas universitarios. La ausencia de diferencias en la comodidad para decidir sugiere, además, que en ambos países la transición hacia la autonomía económica se vive con un nivel de incertidumbre semejante (Shim et al., 2010).

En el plano de las divergencias, el estudiantado mexicano declaró con mayor intensidad haber aprendido sobre el dinero al observar a sus mayores y sentir presión social para gastar en las festividades. Este hallazgo concuerda con el modelo de socialización financiera familiar, que otorga un papel central al modelado y a la interacción en el hogar (Gudmunson y Danes, 2011), así como con la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977). La presión para gastar en celebraciones puede leerse a la luz de las normas subjetivas que plantea la teoría de la conducta planificada (Ajzen, 1991) y de la contabilidad mental (Thaler, 1999), que explica por qué los gastos festivos se perciben como compromisos separados del presupuesto cotidiano. El hecho de que la diferencia persista en la submuestra de estudiantes ecuatorianos jóvenes fortalece la explicación cultural frente a la generacional.

La relación entre el índice cultural y la influencia emocional, observada solo en México (ρ = .35), sugiere que en este contexto las normas familiares y la carga afectiva de

las decisiones se encuentran más entrelazadas: atender o no las expectativas de la familia podría despertar emociones como la culpa o la ansiedad, lo que coincide con la evidencia sobre el efecto de emociones específicas en la toma de decisiones (Lerner et al., 2015). En Ecuador, en cambio, ambas dimensiones parecen funcionar de forma más independiente.

En lo que respecta al afrontamiento, la compra compensatoria en Ecuador y la postergación en México representan respuestas emocionales diferentes frente al estrés financiero. La primera corresponde a la llamada terapia de compras, que mejora el estado de ánimo de manera pasajera, pero puede conducir al endeudamiento (Atalay y Meloy, 2011); la segunda es una forma de evitación que, si bien limita el gasto inmediato, puede hacer que se pierdan oportunidades o que los problemas se acumulen. Ninguna de estas respuestas es abordada por una educación financiera centrada solo en contenidos técnicos, lo que ayuda a entender los efectos limitados de esas intervenciones (Fernandes et al., 2014; Kaiser y Menkhoff, 2017).

Del mismo modo, la asociación positiva entre la comunicación financiera en el hogar y la comodidad decisional en los dos países respalda la cuarta hipótesis y concuerda con LeBaron y Kelley (2021), quienes identifican la conversación abierta sobre el dinero en la familia como uno de los factores más consistentes de resultados financieros favorables. En términos prácticos, incluir a las familias en las intervenciones podría reforzar el efecto de la educación formal.

Por último, la alta proporción de respuestas neutrales en los reactivos culturales replica lo encontrado en el estudio previo del ITSI, donde se interpretó como un espacio estratégico para intervenir (Lucero Revelo et al., 2026). La neutralidad puede expresar ambivalencia, normas en proceso de cambio o falta de reflexión explícita sobre las prácticas heredadas; en cualquier caso, abre un margen para promover en el aula una reflexión crítica y guiada.

10. LIMITACIONES

Los hallazgos deben valorarse considerando varias limitaciones. En primer lugar, el muestreo no fue probabilístico y se concentró en una sola institución por país, lo que impide generalizar los resultados a las poblaciones nacionales. En segundo lugar, las muestras difieren en edad (26.9 frente a 19.1 años) y en la proporción de mujeres; el análisis de sensibilidad reduce este sesgo, pero no lo elimina. En tercer lugar, la recolección se realizó en momentos distintos (abril de 2025 y febrero de 2026), lo que podría introducir efectos temporales, como la proximidad de periodos festivos. En cuarto lugar, once reactivos tenían opciones de respuesta diferentes entre cuestionarios y solo

pudieron describirse. En quinto lugar, los datos son autoinformados y transversales, por lo que no permiten establecer relaciones causales. Finalmente, el índice cultural presenta una consistencia aceptable en México (α = .75) y moderada en Ecuador (α = .65), y aún no se ha evaluado su invarianza de medición entre países.

11. CONCLUSIONES

Los estudiantes de educación superior de Ecuador y México se asemejan en su comodidad para decidir, en la influencia que las emociones ejercen sobre sus decisiones y en su demanda de educación financiera curricular, expresada por casi nueve de cada diez participantes. Las diferencias se concentran en el ámbito cultural: el estudiantado mexicano muestra mayor aprendizaje financiero por observación de los mayores, mayor presión social para gastar en festividades y un índice de normas culturales más alto (*d* = 0.38), incluso cuando se controla el efecto de la edad.

Las formas de afrontar el estrés financiero también difieren, con predominio de la compra compensatoria en Ecuador y de la postergación en México. Asimismo, conversar sobre dinero en el hogar se asocia con mayor comodidad para decidir en ambos países. En conjunto, estos resultados respaldan la necesidad de que la educación financiera universitaria vaya más allá del enfoque técnico e incorpore de forma explícita componentes culturales y emocionales.

12. RECOMENDACIONES

A partir de los resultados, se proponen recomendaciones en los ámbitos educativo, institucional y metodológico (Tabla 13).

Tabla 13. Recomendaciones derivadas del estudio.

Ámbito	Recomendación
Educativo	Incorporar la educación financiera a los planes de estudio con contenidos culturales y emocionales
Educativo	Ofrecer talleres de regulación emocional frente al gasto, centrados en la compra compensatoria y la postergación
Educativo	Involucrar a las familias en las intervenciones, dada la relevancia del modelado
Institucional	Desarrollar programas binacionales UACH–ITSI con materiales compartidos
Institucional	Promover campañas de consumo responsable en temporadas festivas
Institucional	Aprovechar las respuestas neutrales como punto de partida para la reflexión crítica

Nota. Elaboración propia.

Las investigaciones futuras podrían adoptar diseños longitudinales para seguir la evolución de las normas culturales durante la trayectoria universitaria, emplear instrumentos validados de alfabetización y bienestar financiero, y extender la comparación a otros países de la región. Sería igualmente valioso complementar el enfoque cuantitativo con estudios cualitativos que exploren el significado de las respuestas neutrales y las negociaciones intergeneracionales en torno al dinero.

REFERENCIAS

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Atalay, A. S., y Meloy, M. G. (2011). Retail therapy: A strategic effort to improve mood. *Psychology & Marketing, 28*(6), 638–659. https://doi.org/10.1002/mar.20404

Atkinson, A., y Messy, F.-A. (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 No. 15). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Cliff, N. (1993). Dominance statistics: Ordinal analyses to answer ordinal questions. *Psychological Bulletin, 114*(3), 494–509. https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.3.494

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Danes, S. M. (1994). Parental perceptions of children's financial socialization. *Financial Counseling and Planning, 5*, 127–149.

Demirgüç-Kunt, A., Klapper, L., Singer, D., y Ansar, S. (2022). *The Global Findex Database 2021: Financial inclusion, digital payments, and resilience in the age of COVID-19*. World Bank. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1897-4

Fernandes, D., Lynch, J. G., Jr., y Netemeyer, R. G. (2014). Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors. *Management Science, 60*(8), 1861–1883. https://doi.org/10.1287/mnsc.2013.1849

Fritz, C. O., Morris, P. E., y Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General, 141*(1), 2–18. https://doi.org/10.1037/a0024338

Gudmunson, C. G., y Danes, S. M. (2011). Family financial socialization: Theory and critical review. *Journal of Family and Economic Issues, 32*(4), 644–667. https://doi.org/10.1007/s10834-011-9275-y

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014

Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian Journal of Statistics, 6*(2), 65–70.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía y Comisión Nacional Bancaria y de Valores. (2025). *Encuesta Nacional de Inclusión Financiera (ENIF) 2024: Reporte de resultados*. INEGI. https://en.www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/enif/ENIF2024_RR.pdf

Kahneman, D., y Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica, 47*(2), 263–291. https://doi.org/10.2307/1914185

Kaiser, T., y Menkhoff, L. (2017). Does financial education impact financial literacy and financial behavior, and if so, when? *The World Bank Economic Review, 31*(3), 611–630. https://doi.org/10.1093/wber/lhx018

LeBaron, A. B., y Kelley, H. H. (2021). Financial socialization: A decade in review. *Journal of Family and Economic Issues, 42*(Suppl. 1), 195–206. https://doi.org/10.1007/s10834-020-09736-2

Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., y Kassam, K. S. (2015). Emotion and decision making. *Annual Review of Psychology, 66*, 799–823. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115043

Loewenstein, G. F., Weber, E. U., Hsee, C. K., y Welch, N. (2001). Risk as feelings. *Psychological Bulletin, 127*(2), 267–286. https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.2.267

Lucero Revelo, S. E., Ordóñez Parada, A. I., Sáenz Olivas, J., González Martínez, N. del R., y Dávila Pullas, L. M. (2026). Impacto de los valores culturales en las prácticas financieras familiares de estudiantes del ITSI, Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 10*(1), 8151–8162. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.22906

Lusardi, A., y Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature, 52*(1), 5–44. https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5

OECD. (2023). *OECD/INFE 2023 international survey of adult financial literacy*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/56003a32-en

Shim, S., Barber, B. L., Card, N. A., Xiao, J. J., y Serido, J. (2010). Financial socialization of first-year college students: The roles of parents, work, and education. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(12), 1457–1470. https://doi.org/10.1007/s10964-009-9432-x

Thaler, R. H. (1999). Mental accounting matters. *Journal of Behavioral Decision Making, 12*(3), 183–206. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0771(199909)12:3<183::AID-BDM318>3.0.CO;2-F

CAPÍTULO 8

SABERES ANCESTRALES EN CLAVE DE SOSTENIBILIDAD PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD CULTURAL

Data de submissão: 23/10/2026
Data de aceite: 30/10/2026

Sandra Patricia Burbano Narváez[1]
https://orcid.org/0009-0008-7177-7067

Gloria Elena Burbano Narváez[2]
https://orcid.org/0009-0001-2290-660X

RESUMEN: La expansión de los modelos urbanos y la estandarización de los currículos escolares rurales están provocando un silencioso desarraigo cultural en las nuevas generaciones. Frente a este desafío en el corregimiento de Gualmatán (Pasto, Nariño), esta investigación-acción participativa (IAP) asumió el reto de revalorizar el telar vertical de guanga. Lejos de verlo como una pieza folclórica del pasado, la iniciativa lo transformó en un motor pedagógico, ecológico y social sustentado en la cosmovisión del pueblo originario de Los Pastos. El propósito central fue fortalecer la identidad cultural y la autonomía de 109 estudiantes, de quinto de primaria a undécimo de bachillerato, de la Institución Educativa Municipal Gualmatán, mediante una estrategia enfocada en la sostenibilidad integral. Bajo la articulación de la IAP y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se implementó la estrategia transversal "Voz y Trama". La recolección de información combinó el diálogo intergeneracional en círculos de palabra, observaciones en diarios pedagógicos y la catalogación estético-material de las piezas tejidas. Los hallazgos tras la propuesta "Hebra Ancestral" revelaron una apropiación con orgullo de la iconografía andina, el dominio de técnicas de tintura botánica limpia con vegetación nativa (chilca, nogal) y la estructuración de un modelo de emprendimiento asociativo Canvas bajo el enfoque de comercio justo y cero residuos. Se concluye que el saber campesino ofrece respuestas de vanguardia ante la crisis climática, humanizando la convivencia en el aula e impulsando una sólida pedagogía del arraigo territorial.

PALABRAS CLAVE: saberes ancestrales; identidad cultural; sostenibilidad ambiental; emprendimiento social.

ANCESTRAL KNOWLEDGE THROUGH THE LENS OF SUSTAINABILITY FOR STRENGTHENING CULTURAL IDENTITY

ABSTRACT: The expansion of urban lifestyle models and the standardization of rural school curricula are causing a silent cultural

[1] Licenciada en Biología (1990) y Especialista en Ecología (1995) por la Universidad de Nariño; Maestrante de en Pedagogía Ambiental para el Desarrollo Sostenible (2026, Universidad Popular Del Cesar).

[2] Licenciada en Filosofía y Letras (1995) y Especialista en Administración Educativa (2000) por la Universidad de Nariño; Especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica (2008, Fundación Universitaria Los Libertadores); Maestrante de Pedagogía Ambiental para el Desarrollo Sostenible (2026, Universidad Popular Del Cesar); Doctora en Educación (2016, Universidad de Baja California).

uprooting among younger generations. Facing this challenge in the rural district of Gualmatán (Pasto, Nariño), this participatory action research (PAR) project took on the challenge of revaluing the vertical guanga loom. Far from viewing it as a mere museum piece, the initiative transformed it into a pedagogical, ecological, and social engine inspired by the worldview of the indigenous Los Pastos people. The core purpose was to revitalize the cultural identity and autonomy of 109 students, from fifth grade of elementary school to eleventh grade of high school, at the Institución Educativa Municipal Gualmatán, through a teaching strategy focused on integral sustainability. Under the methodological framework of PAR and Project-Based Learning (PBL), the transversal strategy known as "Voz y Trama" was brought to life. Data collection combined intergenerational dialogue in community word circles, direct observations recorded in pedagogical field diaries, and the aesthetic-material cataloging of the textile pieces woven by the students. The findings after implementing the "Hebra Ancestral" initiative revealed that the youth proudly embraced ancestral Andean iconography, mastered clean botanical dyeing techniques using native vegetation (walnut, chilca), and structured a Canvas associative business model focused on fair trade and zero waste. In conclusion, this study demonstrates that rural knowledge holds cutting-edge answers to the current climate crisis, humanizing classroom coexistence and sowing a solid pedagogy of rootedness.
KEYWORDS: ancestral knowledge; cultural identity; environmental sustainability; social entrepreneurship.

1. INTRODUCCIÓN

La crisis de la civilización contemporánea, expresada en la degradación de los ecosistemas y la estandarización cultural de los modelos de desarrollo globalizados, exige un replanteamiento profundo de la educación rural. Estas transformaciones alteran las dinámicas de consumo e interfieren en la memoria histórica local. En el corregimiento de Gualmatán (Pasto, Nariño), dicha tensión se refleja en el paulatino desinterés de la juventud por las prácticas agrícolas tradicionales, la oralidad y, particularmente, en el abandono del telar vertical de guanga.

Historicamente, la escuela rural ha operado bajo currículos homogeneizantes que invisibilizan los conocimientos comunitarios, mostrándolos como piezas estáticas del pasado ajenas a la tecnología y la economía actuales. Esto sitúa a los estudiantes de la Institución Educativa Municipal (I.E.M.) Gualmatán en una encrucijada entre adoptar referentes externos que impulsan la migración urbana o rescatar el patrimonio cultural que sostiene la soberanía de su territorio.

Frente a esta realidad, el presente artículo de investigación aborda el tejido en guanga no como un producto folclórico, sino como una herramienta pedagógica, ecológica y socioeconómica fundamentada en la cosmovisión del pueblo Pasto. Tejer

implica un sistema de producción limpia, un archivo visual de memoria colectiva y una plataforma interactiva capaz de articularse de forma transversal con las asignaturas del plan de estudios escolar.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En las comunidades andinas, los procesos de globalización, el avance de contenidos digitales descontextualizados y la imposición de referentes de éxito ajenos han fragilizado la transmisión intergeneracional del conocimiento. A esto se suman problemas estructurales como la migración forzada por la escasez de opciones productivas en el campo y la colonialidad del saber (Quijano, 2000), que suele relegar el conocimiento campesino e indígena frente al saber académico occidental.

En la I.E.M. Gualmatán se identificó que, si bien la comunidad alberga maestras tejedoras y un valioso patrimonio inmaterial, existía una brecha entre la escuela y esos saberes. Los estudiantes manifestaban apatía o vergüenza cultural hacia las prácticas tradicionales, mientras que el currículo escolar abordaba la historia local y la educación ambiental de manera fragmentada o puramente teórica. La ausencia de proyectos que vinculen la identidad propia con el desarrollo de competencias de innovación y emprendimiento ético reducía las oportunidades para que la juventud reconozca los saberes locales como recursos vigentes para su proyecto de vida.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Fortalecer la identidad cultural a través de una estrategia pedagógica en clave de sostenibilidad con estudiantes de la I.E.M. Gualmatán.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Indagar los significados culturales y la simbología ancestral del tejido en guanga a través de la memoria oral de los sabedores locales, para sentar las bases del diálogo intergeneracional en la I.E.M. Gualmatán.

Explorar la integración de prácticas de sostenibilidad ambiental, como el uso de tintes orgánicos y fibras naturales, en la creación de productos artesanales, comprendiendo la relación que los estudiantes establecen entre el arte y la protección del entorno rural.

Analizar cómo la transición hacia un modelo de emprendimiento sostenible (Proyecto Pedagógico Productivo "Hebra Ancestral") redefine la visión de futuro y la autonomía económica de los jóvenes, articulado a los principios de alternatividad del PIEMSA.

4. POSTULADOS EN INVESTIGACIONES CUALITATIVAS

En coherencia con la naturaleza inductiva y el paradigma interpretativo de este estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), no se formularon hipótesis estadísticas a priori. Se establecieron los siguientes postulados guiadores:

El tejido en guanga funciona como un dispositivo de resistencia epistémica y semiótica que, al ser integrado al aula, revaloriza la identidad territorial y sana la brecha generacional entre abuelos y jóvenes.

La práctica de la tintura botánica limpia con flora nativa promueve en los estudiantes una racionalidad ambiental y una ética del cuidado frente a la crisis climática y la moda rápida industrial.

La metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) aplicada al telar promueve la autonomía económica juvenil, demostrando que la cultura ancestral es un activo de innovación para el desarrollo local.

5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué significados culturales y simbología ancestral emergen de la memoria oral de los sabedores comunitarios en torno al tejido en guanga al ser compartidos con las nuevas generaciones?

¿Cómo se articulan las prácticas de sostenibilidad ambiental del entorno andino dentro del plan de estudios formal de la institución educativa?

¿En qué medida la propuesta educativa «Hebra Ancestral» y la transición hacia un modelo de emprendimiento sostenible transforman las expectativas de futuro y la autonomía económica de los jóvenes rurales?

6. JUSTIFICACIÓN

Este estudio se justifica desde tres dimensiones fundamentales:

Dimensión social y cultural: Restablece el diálogo intergeneracional en el corregimiento de Gualmatán. Sentarse a tejer de forma colectiva recupera el sentido de la minga como espacio de encuentro y solidaridad, devolviendo la

dignidad al saber del adulto mayor e infundiendo orgullo en los estudiantes por su herencia Pasto.

Dimensión pedagógica: Ofrece una alternativa al aprendizaje memorístico mediante la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el enfoque CRESE (Calidad, Relevancia, Equidad y Emocionalidad). El telar de guanga actúa como un laboratorio transversal donde se aplican de forma integrada las matemáticas, las ciencias sociales, el lenguaje y la educación ambiental.

Dimensión socioeconómica y ambiental: En un contexto rural amenazado por la despoblación y la migración juvenil, el proyecto visibiliza el valor de la artesanía ética como modelo de economía circular. Promueve competencias de emprendimiento sin contaminar el entorno, abriendo caminos para la permanencia digna de la juventud en su territorio.

7. MARCO TEÓRICO

El soporte conceptual de la investigación entrelaza tres ejes articulares:

7.1. LA SOSTENIBILIDAD AMBIENTAL DESDE LA COSMOVISIÓN ANDINA

Frente a la concepción occidental utilitaria que entiende la naturaleza como una fuente inerte de recursos, la cosmovisión andina sostiene una postura biocéntrica y relacional (Gudynas, 2011; Toledo, 2015). La Pacha Mama es comprendida como una entidad viva y sagrada a la que pertenecemos. Principios como el *Ayni* (reciprocidad), la *Minka* (trabajo colectivo) y el *Sumak Kawsay* (Buen Vivir) rigen la vida comunitaria. La guanga se constituye como una tecnología ambiental limpia: utiliza energía humana, fibras biodegradables (lana de oveja, fique) y tintes botánicos (chilca, nogal) que regresan a la tierra sin contaminar las fuentes de agua, configurando un modelo real de economía circular ancestral.

7.2. LA IDENTIDAD CULTURAL Y EL ENFOQUE CRESE PARA EL EMPRENDIMIENTO SOCIAL

La identidad no es un conjunto estático de costumbres, sino una matriz viva de significados que se recrea constantemente (Giménez, 2000). La política educativa CRESE del Ministerio de Educación Nacional plantea que una formación de calidad debe basarse en la *Calidad* (formación integral), *Relevancia* (conexión con el entorno), *Equidad* (valoración de saberes marginados) y *Emocionalidad* (sentimiento y afecto por lo propio). Al unir esta perspectiva con el emprendimiento social (Defourny & Nyssens,

2010), la cultura se transforma en un capital simbólico (Bourdieu, 1988) que otorga un valor agregado diferencial a las creaciones de los jóvenes en mercados éticos.

7.3. LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNATIVIDAD Y EL PIEMSA

Sustentado en el Proyecto Innovador Educativo Municipal para los Saberes y la Alternatividad (PIEMSA), este enfoque promueve la decolonización de la escuela rural. Reconoce al territorio como el primer maestro y a los sabedores locales como docentes comunitarios. Plantea una educación situada que vincula el aprender con el hacer y el sentir, integrando los conocimientos propios como ejes de la investigación e innovación escolar.

8. METODOLOGÍA

El estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, con un alcance descriptivo-interpretativo (Piñero & Rivera, 2013). El diseño metodológico corresponde a la Investigación-Acción Participativa (IAP) (Fals Borda, 1987), articulada de manera transversal con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) a través de la propuesta denominada “Voz y Trama”.

8.1. UNIDADES DE ANÁLISIS Y PARTICIPANTES

La investigación contó con una muestra participante de 109 estudiantes de la I.E.M. Gualmatán, abarcando desde grado 5° de primaria hasta grado 11° de educación media vocacional. Como actores clave participaron sabedoras y artesanos tradicionales del corregimiento de Gualmatán, así como el equipo docente dinamizador del colegio.

8.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

Círculos de palabra y entrevistas semiestructuradas: Utilizados para registrar la memoria oral, las percepciones de los estudiantes y el significado de los símbolos andinos.

Observación participante y diario de campo: Instrumento en el que las investigadoras registraron las interacciones en el aula-taller, las tutorías de pares y los avances técnicos.

Análisis documental y catálogo textil: Matriz fotográfica y de catalogación para evaluar las propiedades de las piezas elaboradas (simetría, solidez cromática del tinte y acabado).

7.3. PROCESAMIENTO DE DATOS Y RIGOR CIENTÍFICO

La información discursiva y observacional se procesó mediante el Análisis de Contenido Cualitativo de Enfoque Inductivo (Mayring, 2000), avanzando por tres fases de codificación: abierta, axial y selectiva, agrupadas en ocho categorías analíticas operacionales. La validez del estudio se respaldó mediante el juicio de expertos de la propuesta, la prueba piloto y la triangulación de métodos y fuentes (lo narrado, lo observado y lo producido) (Lincoln & Guba, 1985).

Tabla 1. Matriz de Categorización Cualitativa.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUB CATEGORÍAS	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	UNIDADES DE ANÁLISIS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
1. Identidad Cultural y Saberes Ancestrales	- Práctica del tejido en guanga. - Memoria oral y colectiva.- Arraigo territorial rural.	Revalorización del patrimonio inmaterial andino, comprendiendo el telar tradicional no solo como técnica, sino como un dispositivo de transmisión de memoria y sentido de pertenencia comunitaria.	- U2: Sabedores y Artesanos Locales. - U1: Estudiantes vinculados al proyecto (Grados 5° a 11°).	- Círculos de la palabra (Grupo focal).- Entrevista semiestructurada.- Diarios de campo.
2. Pedagogía Ambiental y Producción Limpia	- Conciencia ecológica. - Tinturación orgánica. - Aprovechamiento de la biodiversidad.	Adopción de prácticas sostenibles en el aula, orientadas a la sustitución de químicos sintéticos por insumos biológicos locales, promoviendo el cuidado del entorno natural.	- U1: Estudiantes vinculados al proyecto. - U3: Equipo Docente Dinamizador.	- Observación participante. - Análisis de artefactos (lienzos textiles y fórmulas ecológicas). - Diarios de campo.
3. Metodologías Activas e Inclusión	- Enfoques IAP y ABP. - Transversalidad curricular. - Flexibilización pedagógica.	Integración del proyecto productivo en el currículo escolar (mallas de áreas básicas), garantizando el aprendizaje significativo, colaborativo y accesible para la diversidad del estudiantado.	- U3: Equipo Docente Dinamizador. - U1: Estudiantes vinculados al proyecto.	- Revisión documental (PEI, mallas curriculares, rúbricas).- Entrevista a profundidad.
4. Emprendimiento y Competencias Socioemocionales	- Autonomía y economía circular. - Liderazgo y comercio justo. - Gestión emocional (CRESE).	Desarrollo de habilidades para la vida y la formulación de proyectos productivos viables, fomentando la resiliencia emocional, el trabajo en equipo y la proyección de movilidad social.	- U1: Estudiantes vinculados al proyecto (especialmente Media Vocacional).	- Autoevaluaciones cualitativas (Escalas de apreciación). - Análisis documental (Lienzo Canvas, reportes de ferias).

8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

8.1. MEMORIA HISTÓRICA, SIMBOLOGÍA ANDINA Y DIÁLOGO INTERGENERACIONAL

Al indagar sobre las percepciones iniciales, se constató que los estudiantes veían el telar como un objeto ajeno o restringido a las personas mayores. Sin embargo, la implementación de los Círculos de Palabra provocó una ruptura de esa brecha. Al sentarse al mismo nivel con las sabedoras locales, la voz del anciano cobró legitimidad.

Los estudiantes aprendieron a "leer" y "escribir" la simbología andina. Diseños como la *chacana* (rombo), los caminos de la montaña y las serpentinas dejaron de ser simples trazos decorativos para entenderse como abstracciones geométricas de la cosmovisión del pueblo Pasto. En los grados 10° y 11°, los jóvenes demostraron procesos de hibridación estética (Narváez & Benavides, 2023), trasladando estas iconografías a productos contemporáneos como correas, reatas y portacámaras.

En la dinámica del aula, el proyecto fomentó la tutoría de pares (Vygotsky, 1978). Los estudiantes de 11° actuaron como guías empáticos de los niños de primaria y de aquellos con ritmos de aprendizaje diversos, transformando el clima escolar hacia la solidaridad y el respeto mutuo.

Tabla 2. Triangulación de la Información.

TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN		
[Lo Narrado]	[Lo Observado]	[Lo Producido]
Entrevistas / Círculos de la palabra	Diarios de Campo	Catálogo y Fichas fotográficas
"Rescate del saber y orgullo Pasto"	"Silencio concentrado y tutoría fraterna"	"Piezas simétricas, tintes limpios y diseño innovador"
TRIANGULACIÓN TEÓRICA:		
Apoyado en la Ecología de Saberes (De Sousa Santos, 2009) y en la alternatividad del PIEMSA (CRIC, 2002), el telar se convierte en una herramienta para dignificar la memoria del campo.		
HALLAZGO TRIANGULADO:		
La presencia y la voz del sabedor en el colegio hicieron que el tejido dejara de ser visto como una tarea vieja y pasara a ser un motivo de orgullo e identidad para los estudiantes de Gualmatán.		

8.2. PRÁCTICAS DE SOSTENIBILIDAD AMBIENTAL Y PEDAGOGÍA ECOLÓGICA

Las salidas de campo hacia las faldas del volcán Galeras convirtieron el entorno rural en un laboratorio vivo de etnobotánica. Los estudiantes realizaron recolectas éticas de especies como la chilca, el nogal y la cochinilla. En la fase de laboratorio, reemplazaron completamente los fijadores sintéticos por mordientes orgánicos (sal, limón, alumbre).

Los jóvenes expresaron un rechazo consciente frente a la industria del *fast fashion*, destacando que la lana de oveja rústica es un material limpio, renovable y de larga duración. La recirculación de las aguas del teñido hacia las plantas del colegio y el descarte cero de plásticos demostraron la asimilación de la sostenibilidad andina como una práctica cotidiana de respeto a la Pacha Mama.

8.3. EMPRENDIMIENTO SOCIAL, AUTONOMÍA ECONÓMICA Y PRINCIPIOS DEL PIEMSA

La articulación con la educación financiera permitió que los estudiantes desglosaran los costos de producción y asignaran un precio ético a su trabajo manual. A través de la metodología Canvas, estructuraron la marca escolar "Hebra Ancestral", definiendo su propuesta de valor bajo el lema "Tejiendo memoria, identidad y futuro".

En las ferias de emprendimiento locales, los jóvenes sustentaron sus creaciones con seguridad discursiva, explicando al cliente el origen botánico de los colores y la simbología cultural de los tejidos. La reutilización de los retazos de hilo para elaborar accesorios menores dio cumplimiento a la filosofía de residuo cero. Este proceso demostró ser una herramienta para dinamizar la pedagogía del arraigo (Muñoz, 2024), transformando la percepción del campo de un espacio de privación a un territorio fértil para el desarrollo de proyectos de vida autónomos.

9. CONCLUSIONES

La integración del telar de guanga en el currículo de la I.E.M. Gualmatán demostró que los saberes ancestrales no son vestigios estáticos del pasado, sino sistemas epistemológicos vigentes capaces de humanizar la educación y dinamizar el aprendizaje interdisciplinar de las áreas básicas.

La estrategia "Voz y Trama" restituyó el diálogo intergeneracional en la comunidad, posicionando a los sabedores locales como maestros comunitarios y transformando la apatía de los estudiantes en un profundo orgullo por su identidad Pasto.

Las prácticas de tintura botánica y el uso de fibras naturales consolidaron una sólida conciencia ecológica en los participantes, demostrando que la producción artesanal limpia representa un modelo real de economía circular frente a la crisis climática actual.

La propuesta "Hebra Ancestral" ofreció a la juventud rural una alternativa tangible para el desarrollo de su autonomía económica, fortaleciendo el arraigo territorial y demostrando que la escuela puede actuar como una incubadora de proyectos de vida sostenibles que frenen la migración forzada.

10. RECOMENDACIONES

A la institución educativa: Institucionalizar de manera permanente la propuesta "Hebra Ancestral" dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en los planes de área, garantizando espacios semanales para el taller de guanga y la tutoría entre pares.

A la Secretaría de Educación: Replicar esta experiencia de transversalización curricular basada en el PIEMSA en otros corregimientos rurales, promoviendo redes de escuelas sustentables centradas en los saberes propios.

A la comunidad académica: Profundizar en investigaciones sobre la caracterización química y la durabilidad de los colorantes botánicos locales, así como en la creación de canales de comercio justo mediante plataformas digitales de la economía naranja para los artesanos jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, A. (2016). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Icaria Editorial.

Alvarado Urbina, M. (2025). *Tejiendo memorias, sembrando futuro: El tejido como lenguaje de comunicación en jóvenes Wayuu* [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca.

André, M. (2017). La investigación educativa y la transformación de la práctica docente. *Revista Electrónica de Educación*, 21(2), 15-29.

Bauman, Z. (2007). *Identidad*. Editorial Losada.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Cajías, M. (2014). *Saber y resistencia: Educación e identidad en los Andes*. Ediciones Abya-Yala.

Coral, J. (2015). *Tramances: Una mirada al tejido de los Pastos*. Secretaría de Cultura de Nariño.

Defourny, J., & Nyssens, M. (2010). Conceptions of social enterprise in Europe and the United States: Convergence and divergences. *Journal of Social Entrepreneurship*, 1(1), 32-53.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinvención del conocimiento y la acción social*. Siglo XXI Editores / CLACSO.

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Erazo, P., & López, H. (2021). *Transmisión intergeneracional de saberes en Jongovito y Gualmatán*. Editorial Universidad de Nariño.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Unaula.

Fals Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: Los nuevos rumbos*. Carlos Valencia Editores.

Fashion DIET Consortium. (2022). *Sustainable Fashion Curriculum at Textile Universities in Europe: Development, Implementation and Evaluation*. Erasmus+ Program of the European Union.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fundación Hilando Arte. (2022). *Arte Koots: Innovación y Patrimonio. Reporte anual de diseño social*. Red de Diseño Social para América Latina.

García Canclini, N. (2005). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.

Giménez, G. (2000). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En J. M. Valenzuela (Ed.), *Decadencia y auge de las identidades* (pp. 45-78). El Colegio de la Frontera Norte / Plaza y Valdés.

Guancha, A., & Tarapués, M. (2022). *Fortalecimiento de la identidad cultural desde los Planes de Vida en las comunidades indígenas del nudo de los Pastos*. Cabildo Mayor de los Pastos.

Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, 462, 1-20.

Guzmán Rodríguez, E. (2022). *Conservación de saberes ancestrales mediante proyectos pedagógicos productivos* [Tesis de Maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio Institucional UT.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Latouche, S. (2009). *La apuesta por el decrecimiento: ¿Cómo salir del imaginario dominante?* Icaria Editorial.

Leff, E. (2006). *Aventuras de la racionalidad ambiental: De la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. Siglo XXI Editores.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación de grupos étnicos y enfoque CRESE*. MEN.

Muñoz, L. (2024). *Pedagogía del arraigo y su impacto en la reducción de la migración juvenil en sectores rurales de Pasto*. Fundación Cultural de Nariño.

Narváez, K., & Benavides, C. (2023). Hibridación estética y nuevos mercados para la artesanía nariñense. *Revista Criterios*, 30(1), 89-105.

Pereira de Sousa, M., Thompson, L., & Zhao, H. (2026). Tejiendo el futuro: El papel de las fibras novedosas y la trazabilidad molecular en los textiles circulares. *Nature Materials & Sustainability*, 4(1), 112-125.

Piñero, M. L., & Rivera, M. E. (2013). *Investigación cualitativa: Orientaciones epistemológicas y metodológicas*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). CLACSO.

Quintero, R., & Francisco, A. (2022). La preservación de técnicas ancestrales de telar de cintura en Xochistlahuaca, Guerrero. *Observatorio Latinoamericano de Gestión Cultural*, 14, 45-58.

Rodríguez, C., & Cepeda, D. (2023). Tejiendo el territorio: Prácticas artesanales de la lana como estrategia de educación ambiental y conservación en el páramo. *Revista de Educación Ambiental UPTC*, 18, 67-82.

Toledo, V. M. (2015). *Ecológica, campesinado y sostenibilidad*. Editorial Siglo XXI.

Vargas, J., & Morales, F. (2024). Emprendimiento con identidad: Un modelo pedagógico para el fortalecimiento de la autonomía económica en escuelas rurales de Cundinamarca. *Revista Institucional Universidad de Cundinamarca*, 12(2), 134-150.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

SOBRE LOS ORGANIZADORES



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 principales medios escritos y digitales de Colima. Entre ellos del periódico nacional La Jornada, de la cual es responsable desde 2010, Miembro del SNII de la SECIHTI.



Teodoro Reyes Fong.- Doctor en Ciencias Económico Empresariales por la Universidad de Cantabria (Santander, España). Profesor Investigador de tiempo completo, perfil deseable PRODEP y miembro del SNII de la SECIHTI. Líneas de investigación: Eficiencia y productividad de las organizaciones, sistemas de control de gestión y gestión de empresa familiar.



Rodolfo Antonio Mejía Villaseñor.- Profesor de tiempo completo de la Universidad de Colima en el área de la enseñanza de las matemáticas, con formación como licenciado en educación media superior especializado en matemáticas; con estudios de posgrado como maestro en educación y doctor en gerencia y políticas educativas.



Dr. Juan Flores Preciado.- Profesor Investigador de tiempo completo, Licenciado en Administración, Contador Público, Maestro en Administración en la Facultad de Contabilidad y Administración de la Universidad de Colima, Doctor en Administración por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí México. Diplomados en: Formulación y Evaluación de Proyectos de Inversión organizado por la OEA-NAFIN y la Facultad de Economía de la Universidad de Colima, Opinión Pública en la Facultad de Letras y Comunicación de la Misma Institución, Finanzas en el ITESM (Campus Colima) y Administration, Droit et Marketing en Université Du Québec Ä Montreal. Es docente desde 1981 en el nivel de Licenciatura, Maestría y Doctordo. Sus líneas de investigación son: Pymes, Empresas familiares, finanzas y metodología de la investigación.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acreditación universitaria 57, 60, 65, 72, 73
Actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje 74, 76, 77, 85

C

Calidad educativa 56, 57, 60, 61, 69, 73, 77, 78, 87
Cambio 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 20, 21, 22, 26, 28, 30, 40, 42, 47, 48, 52, 107, 108, 109, 116
Capital humano 21, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 103, 106
Competitividad 1, 2, 3, 4, 5, 6, 19, 21, 22, 23, 67
Cultura organizacional 24, 25, 28, 31, 32, 33, 37

E

Editoriales 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37, 38
Educación financiera 102, 103, 104, 105, 106, 111, 113, 115, 116, 117, 128
Educación superior 39, 41, 45, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 87, 88, 89, 92, 101, 102, 104, 105, 109, 115, 117
Emociones 102, 104, 106, 107, 108, 111, 116, 117
Emprendimiento social 120, 124, 128
Empresas familiares 1, 2, 3, 4, 5, 6, 15, 21
Estudiantes universitarios 74, 76, 87, 88, 89, 90, 92, 102, 107
Estudio comparativo 102
Evaluación procedimental 57

I

Identidad cultural 120, 122, 124, 126, 130
Innovación 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 59, 67, 122, 123, 125, 130
Innovación organizacional 3, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35

L

Liderazgo Metanoico Docente 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 55
Liderazgo Tecnológico Docente 39, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 53

M

Morelia 24, 25, 26, 27, 28, 33, 38
Multiplicación del liderazgo estudiantil 39, 47, 54

N

Normas culturales 102, 105, 106, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 118

P

Percepción 51, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 107, 128
Pilotaje exploratorio 39, 45, 49, 53, 55
Programas mixtos 88, 91
PYMES 2, 22, 23, 25, 30, 36, 38, 56, 133

S

Saberes ancestrales 120, 126, 128, 130
Satisfacción 21, 26, 43, 47, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 100
Socialización financiera 102, 104, 105, 106, 107, 115
Sostenibilidad ambiental 68, 120, 122, 123, 124, 127
Superliderazgo Docente 39, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53

T

TIC 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 35, 36, 37

Este libro reúne ocho investigaciones de universidades de México, Chile y Colombia, y está dividido en dos partes. La primera explora cómo se innova, se lidera y se evalúa en la educación superior: desde empresas familiares de Colima y editoriales de Morelia, hasta el liderazgo de los docentes, la coherencia de las universidades chilenas y lo que opinan los estudiantes sobre las clases presenciales y mixtas. La segunda compara cómo jóvenes de Ecuador y México viven las finanzas, y rescata el telar ancestral de Gualmatán, en Colombia. La idea que lo une es que innovar no depende solo de la tecnología, sino también de las personas, la cultura y los saberes. Los propios autores admiten sus límites y invitan a seguir investigando.

EDITORA ARTEMIS
2026