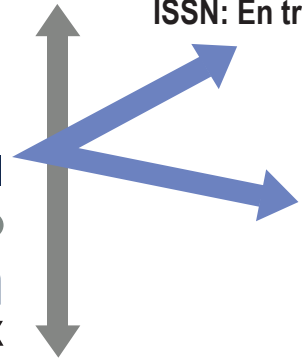


VECTORES.

Revista en Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.uanl.mx

ISSN: En trámite



#6

Periodo: Enero-Junio 2025
Volumen: 5
Número: 1



Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela de Ciencias de la Educación (Secretaría de Educación, Nuevo León)

Rector

Dr. med. Santos Guzmán López

Secretario General

Dr. Juan Paura García

Secretario Académico

Dr. Jaime Arturo Castillo Elizondo

Director de Investigación

Dr. Guillermo Elizondo Riojas

Director de la Facultad de Ciencias de la Comunicación

Dr. Mario Humberto Rojo Flores

Director de la Escuela de Ciencias de la Educación

Dr. Alejandro Javier Treviño Villarreal

Editora General

Dra. María Dolores Montañez Almaguer

Editor Técnico

Dr. Sergio Guadalupe Torres Flores

Editor Asociado

Dr. José Alfredo Fernández González

VECTORES, Vol. 5, No. 1, Enero-Junio 2025, es una publicación semestral open acces coeditada por la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Campus Mederos UANL; Acueducto cruz con Eucalipto, Col. Del Paseo Residencial, C.P. 64920, Tel: +52(81)1340-4730) y la Escuela de Ciencias de la Educación de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Nuevo León (Serafín Peña #130 sur, Centro, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64000, Tels: +52(81)8340-3612, +52(81)8342-0537). Página electrónica de la revista: <https://vectoreseducativos.uanl.mx>. Correo electrónico: revistavectores@ede.edu.mx. Editora responsable: Dra. María Dolores Montañez Almaguer. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-081512580800-102, ISSN: En trámite - ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. El contenido de VECTORES está bajo términos de la licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional. Responsable de la última actualización de este número, Dr. Sergio Guadalupe Torres Flores, Escuela de Ciencias de la Educación, Serafín Peña #130 sur, Centro, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64000. Fecha de última actualización, 22 de agosto de 2025. Tamaño del archivo: 2.5 MB.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la visión de la publicación.

Comité Editorial

Dr. Juan Sánchez García (Escuela Nomal Miguel F. Martínez)
Dr. Temístocles Muñoz López (Universidad Autónoma de Coahuila)
Dr. Manuel Guadalupe Muñoz García (Universidad Autónoma de Nuevo León)
Dr. Jaime Ricardo Valenzuela González (Inst. Tec. de Estudios Superiores de Monterrey)
Dr. Rosario Lucero Cavazos Salazar (Universidad Autónoma de Nuevo León)
Dr. Arturo Delgado Santos (Escuela de Ciencias de la Comunicación)

Consejo Científico

Dra. Alicia Kachinovsky Melgar (Universidad de la República)
Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez (Universidad Complutense de Madrid)
Dr. Arsenio Antonio Pérez Pérez (Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado)
Dr. Alberto Moreno Dola (Universidad de Valparaíso)
Dr. Roberto Luis Torres (Texas A&M University – Kingsville)
Dra. María Olga Santiesteban Breijo (Instituto Central de Ciencias Pedagógicas)
Dr. Alberto Galaz Ruiz (Universidad Austral de Chile)
Dr. Javier Feliciano Alnaldo Vega Ramírez (Universidad Austral de Chile)
Dr. Eduardo José Campechano Escalona (Universidad César Vallejo Cantú)

Corrector de Estilo

Dr. Felipe Ángel Montemayor López (Escuela de Ciencias de la Educación)

Traductor (inglés)

Dr. Marco Antonio Cortés Cázares (Universidad Autónoma de Nuevo León)

Traductor (francés)

Dra. Elsa Yaneth Carranza Mercado (Universidad Autónoma de Nuevo León)

Asesor Revista Científica

MCD. Dagoberto Salas Zendejo (Universidad Autónoma de Nuevo León)

VECTORES.

Revista en Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.uanl.mx



Vol. 5 Núm. 1, enero-junio 2025 ISSN: En trámite

DOI: 10.56375/ve5.1-47

Fecha de recepción: 04/04/2025

Fecha de aceptación: 13/08/2025

Fecha de publicación: 22/08/2025

Cómo citar este artículo:

Martínez, V. y Torres, S. (2025). Factores determinantes en el aprovechamiento académico de estudiantes en línea durante la pandemia. *Vectores*. 4(2). 1-23.
DOI. 10.56375/ve5.1-47

Factores determinantes en el aprovechamiento académico de estudiantes en línea durante la pandemia

Determinants of online student academic achievement during the pandemic

Vanessa Sarahí Martínez Sepúlveda
<https://orcid.org/0009-0004-7981-5671>
Universidad Autónoma de Nuevo León

Sergio Guadalupe Torres Flores
<http://0000-0002-9309-8902>
Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen. Este estudio tiene como objetivo analizar los factores determinantes en el aprovechamiento académico de los estudiantes en línea durante la pandemia. Método: Es un estudio cualitativo, no experimental, transversal, el tipo de investigación es descriptivo y exploratorio. La población fue una institución universitaria de educación superior, la cual ofrece dos modalidades educativas, presencial y a distancia, se utilizó el método de muestro aleatorio, incluyendo en la muestra alumnos que cursaron al menos una unidad de aprendizaje en las plataformas educativas, obteniendo respuesta de 1028 estudiantes de diferentes semestres y unidades de aprendizaje. La calidad de la enseñanza, material didáctico, la motivación, el compromiso con el aprendizaje, el apoyo y la comunicación por parte de los profesores y los desafíos del entorno de aprendizaje son factores determinantes en el aprovechamiento académico de estudiantes en línea durante la pandemia. Resultados: Se realizó una encuesta y se utilizó la estadística descriptiva para obtener la percepción de los estudiantes, y los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas se analizaron a través de los análisis de contenido. Se destacó que el 68% de ellos comparte su cómputo y a veces el 46% experimenta dificultades, y aunque el 52% menciona estar en las condiciones adecuadas, el 53% no desea seguir en línea. Conclusiones: Es importante diseñar estrategias educativas que sean adecuadas para cada grupo de estudiantes y brindar el apoyo necesario a los que estén experimentando dificultades. Es necesario que se tomen en cuenta las opiniones de los estudiantes y se trabaje en conjunto para mejorar la calidad de la educación en línea y ofrecer opciones adecuadas para todos.

Palabras clave: pandemia, plataforma educativa, aprendizaje, modalidad a distancia

Abstract. This study aims to analyze the determining factors in the academic achievement of online students during the pandemic. Method: It is a qualitative, non-experimental, cross-sectional study, the type of research is descriptive and exploratory. The population was a university institution of higher education, which offers two educational modalities, face-to-face and distance, the random sampling method was used, including in the sample students who took at least one learning unit in the educational platforms, obtaining a response of 1028 students from different semesters and learning units. The quality of teaching, didactic material, motivation, commitment to learning, support and communication by teachers and the challenges of the learning environment are determining factors in the academic achievement of online students during the pandemic. Results: A survey was conducted and descriptive statistics were used to obtain students' perceptions, and qualitative data obtained from interviews were analyzed through content analysis. It was highlighted that 68% of them share their computation and sometimes 46% experience difficulties, and although 52% mention being in the right conditions, 53% do not wish to remain online. Conclusions: It is important to design educational strategies that are appropriate for each group of students and provide the necessary support to those who are experiencing difficulties. It is necessary to take into account the opinions of students and work together to improve the quality of online education and offer suitable options for all.

Key words: pandemic, educational platform, learning, distance learning modality

Introducción

La pandemia de COVID-19 ha cambiado significativamente la forma en que se lleva a cabo la educación en todo el mundo. Muchas instituciones educativas han tenido que adaptarse rápidamente a la educación en línea para garantizar la continuidad del aprendizaje de los estudiantes. La educación en línea ha presentado una serie de desafíos para los estudiantes, incluyendo la falta de acceso a recursos tecnológicos y de internet, la disminución de la motivación y el compromiso con el aprendizaje y la falta de interacción y apoyo por parte de los profesores.

El objetivo de esta investigación es analizar los factores determinantes en el aprovechamiento académico de los estudiantes en línea durante la pandemia. Esta investigación se centrará en identificar los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes durante la educación en línea, como la calidad de la enseñanza y el material didáctico, la motivación y el compromiso con el aprendizaje, el apoyo y la comunicación por parte de los profesores, y los desafíos del entorno de aprendizaje.

La investigación también propondrá estrategias efectivas para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes durante la educación en línea durante la pandemia. Estas recomendaciones pueden incluir programas de apoyo y tutoría, mejoras en la calidad del material didáctico y la promoción de la comunicación y la interacción entre los estudiantes y profesores.

Al comprender los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes durante la educación en línea durante la pandemia y cómo se pueden mejorar sus

oportunidades de aprendizaje en este entorno, esta investigación tiene también como objetivo proporcionar información valiosa para las instituciones educativas y los profesionales de la educación que buscan mejorar la calidad de la educación en línea y garantizar la continuidad del aprendizaje de los estudiantes durante futuras emergencias sanitarias o desafíos similares.

Revisión de la literatura / Fundamentos teórico

La educación en línea ha experimentado un aumento significativo en popularidad en las últimas décadas debido a su flexibilidad y accesibilidad. Sin embargo, el impacto de la educación en línea en el rendimiento académico de los estudiantes sigue siendo objeto de debate.

Impacto de la educación en línea en el rendimiento académico

Varios estudios han investigado el impacto de la educación en línea en el rendimiento académico de los estudiantes. Un meta análisis de Allen y Seaman (2017) encontró que los estudiantes en línea tuvieron un rendimiento académico similar o mejor que los estudiantes en modalidades presenciales. Otro estudio de Xu y Jaggars (2014) encontró que los estudiantes en línea obtuvieron calificaciones más altas y completaron los cursos a tasas más altas que los estudiantes en modalidades presenciales

En un estudio realizado por Xu y Jaggars (2014), se comparó el rendimiento académico de los estudiantes en cursos en línea y presenciales. Los resultados indicaron que los estudiantes en línea tuvieron un rendimiento ligeramente inferior en comparación con los estudiantes presenciales. Sin embargo, los autores sugieren que estos resultados pueden

deberse a la falta de experiencia de los estudiantes en línea y que a medida que los estudiantes se familiarizan con la educación en línea, su rendimiento mejora.

Otro estudio realizado por Means et al. (2013) examinó el impacto de la educación en línea en el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior. Los resultados mostraron que los estudiantes en línea tenían un rendimiento ligeramente superior en comparación con los estudiantes presenciales. Los autores sugieren que esto puede deberse a la flexibilidad y la capacidad de personalizar el aprendizaje en la educación en línea.

Desafíos específicos que enfrentan los estudiantes durante la educación en línea durante la pandemia

En cuanto a los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes durante la educación en línea durante la pandemia, un estudio realizado por Bao (2020) encontró que la falta de acceso a tecnología adecuada, la falta de interacción social y el aumento del estrés y la ansiedad eran los principales desafíos. Los autores sugieren que las instituciones educativas deben proporcionar tecnología adecuada y oportunidades para la interacción social y el apoyo emocional a los estudiantes en línea durante la pandemia.

En estudio realizado por Hodges et al. (2020) examinó los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes universitarios durante la educación en línea durante la pandemia. Los autores identificaron tres desafíos principales: la falta de acceso a tecnología adecuada, la falta de apoyo pedagógico y la falta de interacción social. Los autores sugieren que las instituciones educativas deben proporcionar recursos y apoyo para abordar estos desafíos y garantizar el éxito académico de los estudiantes en línea durante la pandemia.

La educación en línea durante la pandemia ha presentado desafíos únicos para los estudiantes. Un estudio de Kahu et al. (2020) encontró que los estudiantes enfrentaron desafíos relacionados con la falta de interacción social y la sensación de aislamiento. Además, los estudiantes informaron sobre problemas tecnológicos y una falta de apoyo y retroalimentación de los profesores. Otros estudios han encontrado que los estudiantes también experimentaron un aumento del estrés y la ansiedad durante la educación en línea durante la pandemia.

Calidad de la tecnología

La calidad de la tecnología es un factor importante en el aprovechamiento académico de los estudiantes en línea. Los estudiantes necesitan una conexión a Internet confiable y rápida, así como una computadora o dispositivo móvil adecuado para acceder a la plataforma de aprendizaje en línea. La calidad del software y las herramientas también pueden afectar la experiencia del estudiante en línea.

Según una encuesta realizada por el Centro Nacional de Investigación de Políticas Educativas (*National Center for Educational Policy Research*), el 61% de los estudiantes universitarios en línea reportaron problemas de conectividad y problemas técnicos durante la pandemia. Además, el 75% de los estudiantes informaron que la calidad de la tecnología afectó su capacidad para completar las tareas en línea y las pruebas.

Apoyo académico y emocional

El apoyo académico y emocional es otro factor importante en el aprovechamiento académico de los estudiantes en línea. Los estudiantes necesitan apoyo en la gestión del tiempo, la

organización del trabajo, la comprensión de los materiales y la resolución de problemas. Además, la pandemia ha tenido un impacto emocional en muchos estudiantes, lo que ha aumentado la necesidad de apoyo emocional.

El apoyo académico y emocional puede provenir de los profesores, los asesores académicos y los tutores en línea. Según una encuesta realizada por la Asociación para la Investigación en Educación en Línea (Association for the Study of Online Learning), el 54% de los estudiantes universitarios en línea informaron que su profesor proporcionó apoyo académico y emocional durante la pandemia. Además, el 70% de los estudiantes informaron que el apoyo de su profesor mejoró su capacidad para completar las tareas y las pruebas

Tiempo de estudio

El tiempo de estudio es un factor crítico en el aprovechamiento académico de los estudiantes en línea. En la educación en línea, los estudiantes tienen más libertad para administrar su tiempo, pero también tienen que ser más responsables y autodisciplinados en su aprendizaje. La falta de una estructura física y la presencia de distracciones en el hogar pueden dificultar la administración efectiva del tiempo.

Según una encuesta realizada por el Centro Nacional de Investigación de Políticas Educativas (National Center for Educational Policy Research), el 68% de los estudiantes universitarios en línea informaron que la administración del tiempo fue un desafío durante la pandemia. Además, el 56% de los estudiantes informaron que no pudieron administrar adecuadamente su tiempo de estudio debido a las distracciones en el hogar.

Motivación

La motivación es otro factor determinante en el aprovechamiento académico de los estudiantes en línea durante la pandemia. La educación en línea puede requerir una mayor autodisciplina y motivación intrínseca para completar tareas y alcanzar objetivos académicos. Además, la pandemia ha tenido un impacto emocional en muchos estudiantes, lo que puede afectar su motivación para aprender.

Según una encuesta realizada por la Asociación para la Investigación en Educación en Línea (Association for the Study of Online Learning), el 64% de los estudiantes universitarios en línea informaron que la motivación fue un desafío durante la pandemia. Además, el 58% de los estudiantes informaron que su motivación para aprender disminuyó debido a la falta de interacción social y la dificultad para concentrarse en el aprendizaje en línea.

La educación en línea puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, pero también presenta desafíos específicos, especialmente durante la pandemia. Los desafíos incluyen la falta de acceso a tecnología adecuada, la falta de apoyo pedagógico y la falta de interacción social. Es importante que las instituciones educativas aborden estos desafíos y proporcionen recursos y apoyo para garantizar el éxito académico de los estudiantes en línea durante la pandemia.

Metodología

La presente investigación se realizó en una institución universitaria de educación superior, la cual ofrece dos modalidades educativas, presencial y a distancia mediante una plataforma educativa.

La metodología cualitativa es adecuada para esta investigación debido a que se busca obtener una comprensión detallada de las experiencias, opiniones y actitudes de los estudiantes en relación con el uso de recursos en línea para complementar sus clases. Esta metodología permite la exploración en profundidad de los temas y la generación de nuevas ideas y teorías a partir de los datos recopilados (Creswell, 2014).

La investigación es exploratoria porque se busca obtener información sobre un tema poco estudiado o sobre el cual no se tiene mucha información previa. La intención es recopilar datos amplios y detallados que permitan identificar patrones, tendencias y posibles explicaciones sobre cómo los estudiantes utilizan los recursos en línea para complementar su aprendizaje (Hernández et al., 2014).

La investigación es descriptiva porque se busca describir y comprender el uso de recursos en línea por parte de los estudiantes y cómo esto impacta su aprendizaje. Se busca obtener información sobre las experiencias y opiniones de los estudiantes en relación con el uso de recursos en línea, así como identificar patrones y tendencias en el uso de estos recursos (Babie, 2016).

Para recopilar información se utilizó un método de muestreo aleatorio, lo que significa que todos los estudiantes que cursaron al menos una unidad de aprendizaje en las plataformas educativas fueron incluidos en la muestra. Se consideró que esta estrategia permitiría obtener una muestra representativa de los estudiantes y sus experiencias con los recursos en línea. Además, los docentes tienen la opción de utilizar recursos disponibles en internet para complementar sus clases, lo que sugiere que los estudiantes pueden estar expuestos a diferentes tipos de recursos en línea.

El instrumento de captación de información se aplicó al final del semestre enero-junio 2020 periodo en el cual se dio la transición de modalidades educativas. Se obtuvo una respuesta de 1028 estudiantes, de diferentes semestres y unidades de aprendizaje.

Resultados

Los datos recopilados mediante la encuesta se analizarán utilizando estadística descriptiva, que permitirá obtener una visión general de la percepción de los estudiantes sobre los factores que influyen en su rendimiento académico en línea. Los datos cualitativos obtenidos a través de las entrevistas se analizarán mediante análisis de contenido, lo que permitirá identificar temas y patrones en las respuestas de los estudiantes.

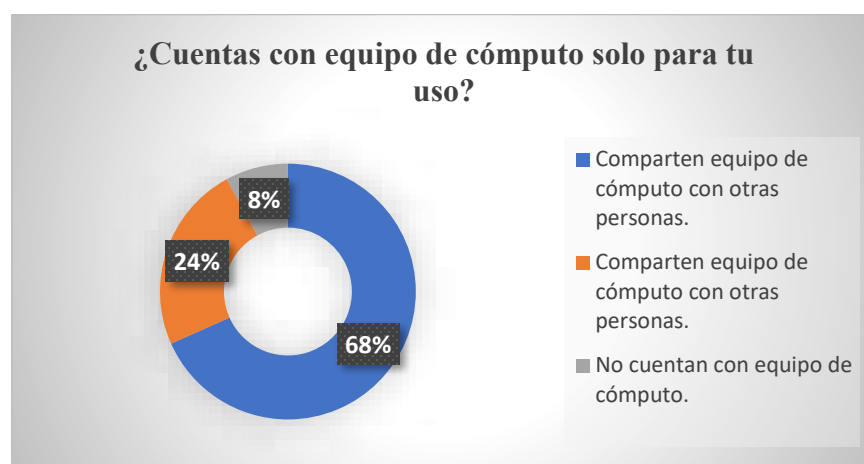
A continuación, se presentan los resultados obtenidos:

Para la pregunta *¿Cuentas con equipo de cómputo solo para tu uso?* se puede mencionar que la mayor parte de los individuos encuestados poseen su propio equipo informático (68%), lo cual puede denotar una amplia adopción de la tecnología informática

dentro de la población examinada. Asimismo, se evidencia que un porcentaje significativo de los participantes comparte equipo informático (24%), una proporción menor que representa el 8% no cuentan con equipo de cómputo, lo que podría apuntar a la existencia de restricciones económicas o de acceso a la tecnología en ciertos hogares o comunidades. Resultados de las proporciones en la Figura 1

Figura 1

¿Cuentas con equipo de cómputo solo para tu uso?



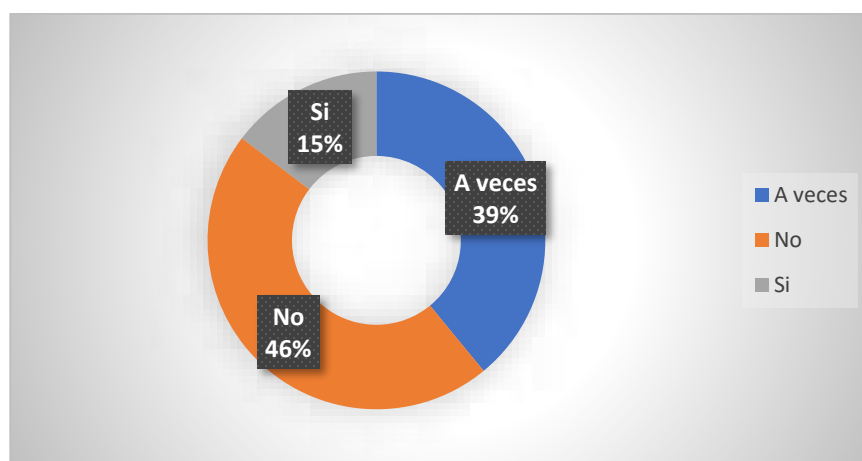
Es relevante destacar que la conectividad es un factor crucial para el aprendizaje en línea o a distancia, y que la falta de conectividad puede influir en la calidad y la continuidad de la educación. Por ende, se requiere tomar medidas para mejorar la accesibilidad y la calidad de la conectividad en todas las regiones y áreas, a fin de asegurar que los estudiantes tengan las mejores condiciones para su educación digital.

Los datos presentados en la Figura 2 para la pregunta *¿Tuviste problema de conectividad para llevar tu curso por este medio?*, sugieren que una proporción importante de individuos encuestados experimentó dificultades de conectividad durante el desarrollo de sus cursos 46% A veces y 15% Tuvieron problemas de conectividad, solo el 39% menciona no tuvo problemas de conectividad. Estos inconvenientes podrían consistir en la inexistencia de acceso a Internet, una conexión de Internet lenta o inestable, o problemas con el hardware informático.

En resumen, los problemas de conectividad pueden presentar un impedimento para el aprendizaje efectivo, y deben ser afrontados para asegurar una educación equitativa y de alta calidad para todos los estudiantes.

Figura 2

¿Tuviste problema de conectividad para llevar tu curso por este medio?



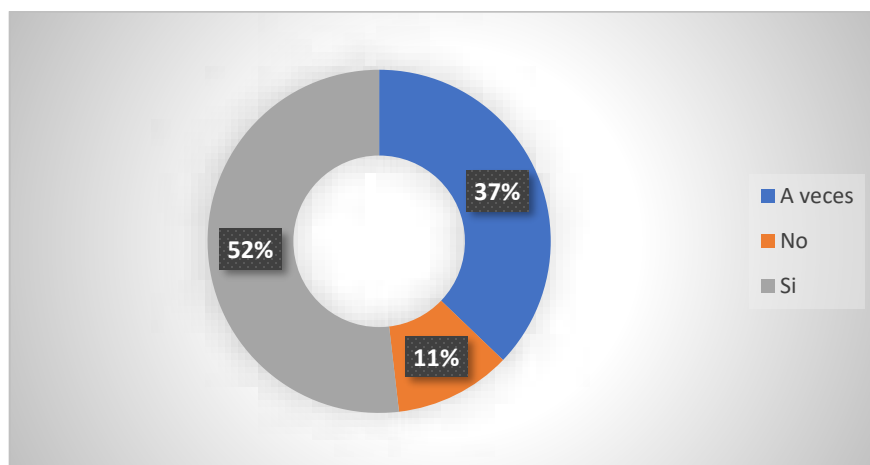
Los datos presentados sugieren que una proporción importante de individuos encuestados experimentó dificultades de conectividad durante el desarrollo de sus cursos. Estos inconvenientes podrían consistir en la inexistencia de acceso a Internet, una conexión de Internet lenta o inestable, o problemas con el hardware informático.

Es importante reconocer que las condiciones en el hogar pueden tener un gran impacto en el aprendizaje de una persona y es necesario asegurarse de tener un ambiente propicio para el estudio y la concentración. para la pregunta: *¿Las condiciones en tu hogar fueron las apropiadas para tu aprendizaje?* el 52% de las personas encuestadas afirmaron que las condiciones en su hogar fueron adecuadas para su aprendizaje, el 37 % indicaron que a veces las condiciones en su hogar fueron apropiadas para su aprendizaje y el 11% respondieron que las condiciones en su hogar no fueron las adecuadas para su aprendizaje, estos datos se representan en la Figura 3.

Estos datos indican que la mayoría de las personas encuestadas consideran que las condiciones en su hogar son adecuadas para su aprendizaje. Sin embargo, una proporción significativa de encuestados indicaron que a veces las condiciones no son óptimas. Es posible que esto se deba a limitaciones en el espacio, el acceso a recursos tecnológicos o las distracciones en el entorno doméstico.

Figura 3

¿Las condiciones en tu hogar fueron las apropiadas para tu aprendizaje?



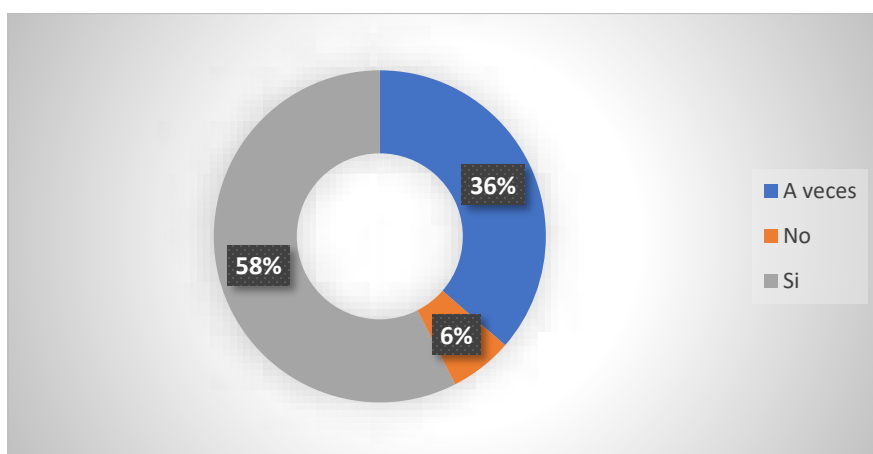
Para la pregunta: *¿El Docente proporcionó los medios y materiales necesarios para tu aprendizaje?* se obtuvieron los siguientes resultados. El 58 % de las personas encuestadas afirmaron que el docente les proporcionó los medios y materiales necesarios para su aprendizaje, el 36 % indicaron que a veces solo el 6 % de las personas encuestadas respondieron que el docente no les proporcionó los medios y materiales necesarios para su aprendizaje, se representa en la figura 4.

Estos datos sugieren que la mayoría de los docentes encuestados proporcionaron los medios y materiales necesarios para el aprendizaje de sus estudiantes. Es importante destacar que un porcentaje significativo de personas encuestadas indicaron que a veces el docente proporcionó los medios y materiales necesarios, lo que puede sugerir que hay áreas para mejorar en términos de consistencia y accesibilidad de los materiales de aprendizaje.

Además, es posible que los estudiantes que respondieron "a veces" a esta pregunta enfrentaron barreras adicionales para acceder a los materiales de aprendizaje, como problemas de conectividad o limitaciones en los recursos tecnológicos.

Figura 4

¿El Docente proporcionó los medios y materiales necesarios para tu aprendizaje?



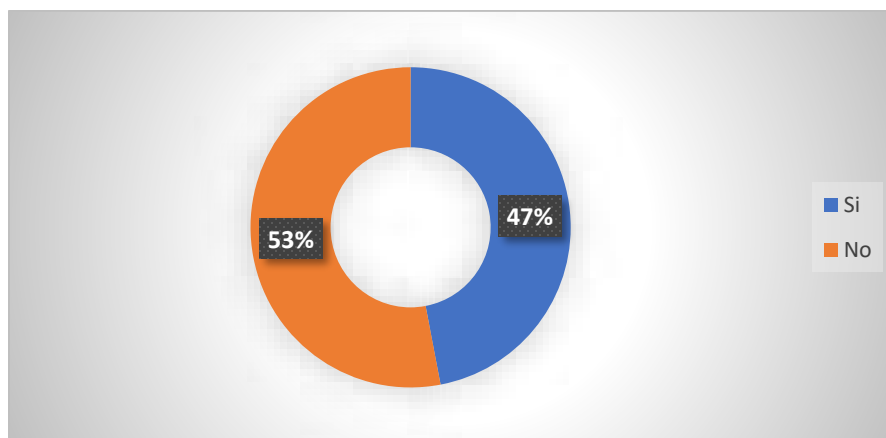
A partir de los datos proporcionados, se puede concluir que existe una división en las preferencias de los encuestados en cuanto a la modalidad de enseñanza en línea. El 47% de los encuestados desean seguir con la modalidad en línea, mientras que el 53% no lo desean, figura 5.

Es importante destacar que esta división puede deberse a varias razones, como la experiencia previa en la educación en línea, la disponibilidad de recursos tecnológicos adecuados, la calidad de la educación en línea que se está recibiendo, entre otros factores.

Los encuestados que desean seguir con la modalidad en línea podrían estar experimentando algunos beneficios, como la flexibilidad de horarios, la comodidad de estudiar desde casa, la posibilidad de acceder a recursos en línea, entre otros. Por otro lado, los encuestados que no desean seguir con la modalidad en línea podrían estar experimentando dificultades, como la falta de interacción social, la falta de apoyo y motivación, la falta de recursos adecuados, entre otros.

Figura 5

¿Deseas seguir con la modalidad en línea de enseñanza?

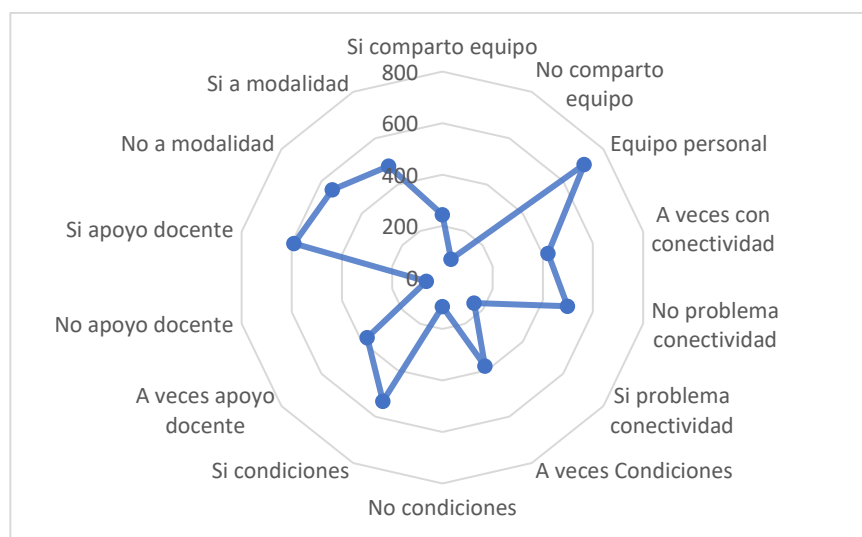


Dentro del instrumento de investigación se aplicó la pregunta *¿Que puedes sugerir para mejorar tu proceso de aprendizaje?* representada en la Figura 6, a partir de las opiniones de los estudiantes, se pueden identificar varias áreas de mejora en la enseñanza en línea. Los maestros deben ser capacitados para usar efectivamente la plataforma y las herramientas tecnológicas disponibles, y se espera que proporcionen suficiente material de aprendizaje y estén disponibles para ayudar a los estudiantes con dudas y problemas en las tareas. También

se sugiere que los maestros sean más comprensivos y flexibles con los horarios de entrega y la asistencia, y que proporcionen información clara y completa sobre las actividades y proyectos. Además, se recomienda que se realicen actividades más interactivas y prácticas para mantener el interés de los estudiantes y mejorar su aprendizaje. Finalmente, algunos estudiantes prefieren las clases presenciales, por lo que se espera que se realice un regreso seguro a las clases presenciales cuando la situación lo permita.

Figura 6

¿Que puedes sugerir para mejorar tu proceso de aprendizaje?



Recomendaciones

Para mejorar el aprovechamiento académico de los estudiantes en línea durante la pandemia, se recomienda que las instituciones académicas tomen en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. Proporcionar una plataforma tecnológica adecuada: Las instituciones educativas deben asegurarse de que la plataforma tecnológica utilizada para la educación en línea sea adecuada para satisfacer las necesidades de los estudiantes y de los docentes. Esto incluye garantizar la disponibilidad de recursos de aprendizaje, la facilidad de uso de la plataforma y la disponibilidad de soporte técnico para resolver problemas técnicos.
2. Proporcionar un entorno de aprendizaje adecuado: Los estudiantes en línea necesitan un entorno de aprendizaje adecuado para poder concentrarse y aprender eficazmente. Las instituciones educativas pueden proporcionar recomendaciones sobre el espacio de estudio, la ergonomía y la iluminación adecuada para ayudar a los estudiantes a crear un entorno de aprendizaje óptimo.
3. Proporcionar apoyo académico y emocional a los estudiantes en línea durante la pandemia. Esto incluye recursos de tutoría, orientación académica y servicios de asesoramiento para ayudar a los estudiantes a sobrellevar el estrés y la ansiedad que pueden estar experimentando debido a la pandemia.
4. Proporcionar oportunidades de interacción social es importante para el bienestar emocional y el aprendizaje de los estudiantes en línea. Las instituciones educativas pueden proporcionar oportunidades de interacción social en línea, como foros de discusión y sesiones de videoconferencia, para ayudar a los estudiantes a conectarse con sus compañeros y docentes.

5. Establecer expectativas claras y consistentes para los estudiantes en línea en cuanto a los requisitos del curso, las fechas de entrega y los criterios de evaluación. Esto ayudará a los estudiantes a administrar su tiempo de manera efectiva y a trabajar hacia metas académicas claras.

Conclusiones

Es relevante destacar que la conectividad es un factor crucial para el aprendizaje en línea o a distancia, y que la falta de conectividad puede influir en la calidad y la continuidad de la educación. Por ende, se requiere tomar medidas para mejorar la accesibilidad y la calidad de la conectividad en todas las regiones y áreas, a fin de asegurar que los estudiantes tengan las mejores condiciones para su educación digital.

Los problemas de conectividad pueden presentar un impedimento para el aprendizaje efectivo, y deben ser afrontados para asegurar una educación equitativa y de alta calidad para todos los estudiantes.

El hogar es un entorno importante para el aprendizaje y que las condiciones en el hogar pueden afectar el rendimiento académico de una persona. Es importante considerar formas de mejorar las condiciones en el hogar para apoyar el aprendizaje, especialmente en situaciones en las que el aprendizaje en línea o a distancia es necesario.

Es posible que las condiciones inapropiadas en el hogar incluyan la falta de recursos tecnológicos, la falta de un espacio tranquilo y adecuado para estudiar, la falta de apoyo y motivación por parte de la familia, entre otros factores.

Es importante tomar en cuenta estas conclusiones para identificar las necesidades de los estudiantes y buscar soluciones para mejorar las condiciones de aprendizaje en el hogar. Se puede trabajar en conjunto con la comunidad educativa y las familias para garantizar que los estudiantes tengan acceso a los recursos y apoyo que necesitan para tener éxito académico.

Los docentes desempeñan un papel importante en la provisión de los medios y materiales necesarios para el aprendizaje de los estudiantes, y es importante que se tomen medidas para garantizar que estos recursos estén disponibles y accesibles para todos los estudiantes, especialmente aquellos que pueden enfrentar obstáculos adicionales en su acceso a la educación.

Es importante tomar en cuenta estas conclusiones para diseñar estrategias educativas que sean adecuadas para cada grupo de estudiantes y para brindar el apoyo necesario a aquellos que estén experimentando dificultades. Es necesario que se tomen en cuenta las opiniones de los estudiantes y se trabaje en conjunto con ellos para mejorar la calidad de la educación en línea y ofrecer opciones adecuadas para todos.

Referencias

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). Digital Compass Learning: Distance Education Enrollment Report 2017. *Babson survey research group*.
- Association for the Study of Online Learning. (s.f.). Impacto de la pandemia en la motivación de los estudiantes universitarios en línea. Recuperado el 14 de marzo de 2023, de [enlace web]
- Babbie, E. (2016). Métodos de investigación de encuesta (14th ed.). Cengage Learning.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human behavior and emerging technologies*, 2(2), 113-115.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Sage Publications.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. y Baki, M. (2013). La efectividad del aprendizaje en línea y combinado: un metanálisis de la literatura empírica. *Registro universitario de maestros*, 115 (3), 1-47.
- National Center for Educational Policy Research. (s.f.). Estudio sobre el impacto de la pandemia en la educación superior: Problemas de conectividad y tecnología. Recuperado el 14 de marzo de 2023, de [enlace web]
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6th ed.). McGraw Hill.
- Hodges, C. B., & Fowler, D. J. (2020). The COVID-19 Crisis and Faculty Members in Higher Education: From Emergency Remote Teaching to Better Teaching through Reflection. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), 118-122.
- Kahu, E. R., Picton, C., & Nelson, K. (2020). Pathways to engagement: A longitudinal study of the first-year student experience in the educational interface. *Higher Education*, 79, 657-673.
- Xu, D. y Jaggars, SS (2014). Brechas de rendimiento entre cursos en línea y presenciales: diferencias entre tipos de estudiantes y áreas académicas. *La Revista de Educación Superior*, 85 (5), 633-659.

VECTORES.

Revista en Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.uanl.mx



Vol. 5 Núm. 1, enero-junio 2025 ISSN: En trámite

DOI: 10.56375/ve5.1-52

Fecha de recepción: 02/04/2025

Fecha de aceptación: 13/08/2025

Fecha de publicación: 22/08/2025

Cómo citar este artículo:

Berrecil, N. G. (2025). Estrategias de apoyo escolar implementadas por padres de familia de alumnos en secundaria. *Vectores*. 4(2). 23-46. DOI. 10.56375/ve5.1-52

Capacitación docente sobre el Abuso Sexual Infantil: Una necesidad actual

Teacher training about child's sexual abuse: An actual needing

Estefanía Castillo Hernández
Universidad Autónoma de Nuevo León

Manuel Guadalupe Muñiz García
Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Los docentes frente a grupo a nivel básico detectan a simple vista cuando un(a) estudiante no se encuentra bien, no cuentan con la capacitación adecuada para determinar cómo canalizar el apoyo requerido. Por tanto, resulta complicado para docentes e instituciones educativas diagnosticar casos de violencia familiar, maltrato infantil y más específicamente, abuso sexual infantil. Al ser uno de los primeros filtros el docente podría contribuir a la detección e intervención de posibles casos o situaciones que tendrá repercusiones a corto, mediano y largo plazo. El presente documento tiene como objetivo principal detectar el nivel de conocimiento de los docentes entorno al Abuso Sexual Infantil (ASI) a través de la aplicación de una prueba diagnóstica a 50 docentes de educación básica. Es necesario tener en cuenta que la presente investigación se basa en un estudio diagnóstico que determina la necesidad de capacitación docente en el ámbito socioemocional de los estudiantes, de manera más específica en cuestiones de abuso sexual infantil.

Palabras Clave: capacitación docente, Abuso Sexual Infantil, Falsas creencias

Abstract

Teachers who work at basic level detect superficially when a student is not feeling well; however, they don't have the appropriate training that can help them to give the support required. For that reason, it's complicated for teachers and educational institutions, diagnose case of familiar violence,

child abuse, and more specifically, child sexual abuse. By being one of the first filter, the teacher can contribute with the detection and intervention of posibles cases or situations with short, medium or long repercussions. This document has the objective of detect the knowledge level of the teachers about child sexual abuse, with the application of a diagnostic test applied on 50 teachers of basic education. It's necessary to take into account that this research is based on a diagnostic study that determines the need for teacher training in the socio-emotional students habits, in a specific way, on issues of child sexual abuse.

Key words: Teacher training, Child's sexual abuse, false beliefs

1. Introducción

La escuela hoy en día además de ser un espacio de enseñanza y formación se ha convertido en un refugio para los alumnos, un lugar donde pueden expresarse abiertamente y tratar de ser sinceros con lo que les pasa y sienten cotidianamente, esto gracias a los vínculos que establecen con sus compañeros y maestros a lo largo de su estancia en el transcurso del día, la semana, el mes e incluso los años.

Ante el evidente cambio que se ha observado en la sociedad a partir de la pandemia causada por el virus COVID-19, numerosos problemas han sido evidentes y el ámbito psicológico de las personas comienza a ser tomado en cuenta como un determinante en su desempeño emocional, laboral y escolar. Focalizando la atención al área escolar, los estudiantes pasaron de una asistencia regular en los planteles educativos a un confinamiento en casa de aproximadamente 2 años, esto además de un rezago escolar, generó muchos casos de violencia familiar.

Desde que se estableció el confinamiento en México en el contexto de abuso sexual se registró 22 mil 377 casos, de esta cifra, el delito con el más alto número de casos registrados fue la violación simple con 12 mil 319 casos. Dando énfasis al delito de violación equiparada o agravada, que incluye violación de menores de edad, se registra que aumentó un 15% del 2019 a 2020, registrando 548

delitos más, teniendo un total de 4 mil 225 en el último año mencionado (Alumbra, 2021). De acuerdo con la Red por los Derechos de la Infancia en México (Redim), en sus registros de 2020-2021, se observan unas cifras de 7 mil 676 menores de 0 a 17 años que recibieron atención en hospitales por el delito de violencia sexual, en contraste con la información recuperada a inicios del 2020, el reporte de Salud, Lesiones y Causas de Violencia indicó que esta cifra es 39.6% al 2021 (Infobae,2022).

Para abordar el Abuso Sexual Infantil (ASI) en el ámbito educativo, es necesario tener en cuenta las barreras a las que se enfrentan los profesores; Russo Sierra y González Torres (2019) mencionan la falta de conocimiento acerca de los signos y síntomas del ASI y de cómo proceder ante la presencia de esta problemática, como la principal de esas barreras.

Echeburúa y Guerricaechevarría (2021) redactan que la falta de información adecuada, el no denunciar el ASI, así como las falsas creencias que la sociedad ha generado, contribuyen al hedo de mantener pensamientos erróneos entorno al abuso sexual de menores.

La ignorancia social hace referencia tanto a la frecuencia con la que este tipo de situaciones se presentan, así como a las características de los que llevan a cabo este delito, de las víctimas o del tipo de familias en las que se presentan, esto fomenta un diagnóstico erróneo y obstaculiza la intervención oportuna. Al ser uno de los primeros filtros el docente podría contribuir a la detección e intervención de posibles casos o situaciones que tendrá repercusiones tanto positivas como negativas a corto, mediano y largo plazo.

De este modo el presente documento tiene como objetivo principal detectar el nivel de conocimiento de los docentes entorno al Abuso Sexual Infantil (ASI) a través de la aplicación de una prueba diagnóstica a 50 docentes de educación básica de diversas partes de la Republica Mexicana a través de la plataforma Google Forms, así como también con el análisis y evaluación de dichas pruebas.

2. Referente teórico

Para abordar la problemática del presente trabajo es necesario establecer los diversos conceptos que pueda contener, ante esto es necesario comenzar por las definiciones más generales de manera que se vaya centrando en lo específico que se busca establecer. Hablando de la situación en específico, al definir el abuso infantil es necesario tener en cuenta que existen más conceptos detrás de este para lograr entender la gravedad de la situación, así como todas esas “áreas blancas” que una persona puede encontrar al momento de enfrentarse en situaciones legales.

Un ejemplo claro podría ser que una persona agredida acuse de abuso sexual infantil, cuando nunca se llegó hasta ese punto, o viceversa; ante esto es necesario definir los derivados de abuso sexual infantil y de donde surge esta definición o bien, categoría de agresión.

Definición

La OMS (2012) define el maltrato hacia los menores de manera física, emocional, sexual, abandono, negligencia, explotación comercial o sexual donde como resultado afecte la integridad, bienestar, desarrollo y dignidad del menor.

Tipos

De esta forma el maltrato de menores es todo aquel que originen un daño real o potencial para la salud del mismo, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder; dentro del maltrato existen diferentes tipos:

- Maltrato físico

Baranda (2017) lo define como toda acción intencionada que es ejecutada por parte de las personas que cuidan al menor y que provoque daño físico o enfermedad situándolo en grave riesgo.

- Negligencia/abandono

Se presenta cuando las necesidades básicas del niño como alimentación, vestimenta, higiene personal, educación, protección y salud, no se satisfacen de manera adecuada produciendo un daño potencial o real (Baranda, 2017).

- Maltrato emocional/psicológico

La OMS (2020) define que el maltrato emocional surge cuando la persona encargada del cuidado del menor no le brinda las condiciones apropiadas y propicias, incluyendo actos que tienen efectos negativos sobre la salud emocional y el desarrollo del niño.

- Abuso sexual infantil

Otra forma de maltrato infantil es el abuso sexual, el cual es definido por diversos autores, uno de ellos es la organización Save the Children (2012) la cual señala que supone la imposición de comportamientos sexuales por parte de una persona pudiendo ser un adulto u otro menor de edad, hacia un niño que habitualmente es engañado, tratado por la fuerza, la mentira o la manipulación.

La Observación General N°13 del Comité de los Derechos del Niño (2011) la establece como una incitación para que un menor se dedique a cualquier actividad sexual con fines de explotación sexual comercial, así como la trata y la venta de niños con las mismas finalidades y el matrimonio forzado.

Del mismo modo, el abuso sexual en niños puede incluir actividades sin contacto directo como lo son el exhibicionismo, la exposición de los infantes a material de contenido pornográfico o la utilización y manipulación de estos para la producción de dichos materiales.

Plata (2017) se refiere al abuso sexual cuando un adulto que ejerce poder y/o control sobre los menores de edad para la estimulación sexual de sí mismo, hacia él o algún testigo, pudiendo existir o no un contacto físico.

De la misma forma se afirma como abuso independientemente de que el agresor tenga o no el consentimiento del menor, ya que, en este caso, la víctima no tiene la madurez y el desarrollo necesario para comprender las consecuencias de estos actos.

Con respecto a los abusos sexuales a niños el DSM-5 señala que estos incluyen cualquier tipo de actividad sexual con un menor que tenga como propósito proporcionar una satisfacción sexual a cualquier individuo que tenga alguna responsabilidad sobre el infante. Un abuso sexual puede presentar tocamiento de los genitales del niño, penetración, incesto, sodomización y exhibicionismo, cualquier explotación del niño, sin necesidad de contacto, por parte de un progenitor o cuidador.

Cualquier conducta de tipo sexual será considerada abuso en contra del menor, este el contacto físico presente como en el tocamiento de genitales u otra parte del cuerpo del niño, penetración vaginal o anal o intento de la misma ya sea con sus propios genitales, con otras partes del cuerpo, o con otros objetos, o contacto boca-genitales entre el abusador y el abusado, o la utilización de este último en la elaboración de material pornográfico; e incluso aunque no esté presente el contacto físico en acciones como la incitación por parte del mayor a que el infante toque sus propios genitales, exposición de material pornográfico al menor o exhibición de los genitales del abusador ante la víctima.

Dentro del Abuso Sexual Infantil también existen diferentes tipos que definen el daño que ejercen sobre el menor, entre ellos se mencionan:

- Exhibicionismo

Esta es una categoría del abuso sexual que no involucra el contacto físico. En este se realizan actos de exposición de los genitales a un infante, con el objeto de alcanzar el placer sexual, sin necesidad de que existan intentos posteriores de llevar a cabo relaciones sexuales con el mismo (Ruset, 2010).

- Explotación sexual infantil

En esta el abusador busca obtener un beneficio económico abarcando la prostitución y la pornografía infantil (Goicoechea, 2001).

- Prostitución

Es el hecho de utilizar a un menor para actividades sexuales a cambio de dinero o cualquier forma de pago y compensación, en esta los niños suelen ser reclutados bajo acuerdos de intercambios materiales, esta situación es más presente con niños de bajos recursos, por otro lado, en la mayoría de los casos los niños son obligados y por lo tanto explotados.

- Pornografía infantil

El término pornografía infantil es definido por el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los derechos del niño (2000) como: toda representación visual, por cualquier medio, de un menor enfocado a las actividades sexuales explícitas, ya sean situaciones reales o simuladas, así como toda representación de las partes genitales con fines primordialmente sexuales.

- Acoso sexual

Se entiende como la invitación para un comportamiento de índole sexual, pláticas del mismo contenido, miradas al cuerpo, intentos para tocarlo con intenciones sexuales, preguntas insistentes sobre sexualidad, señalamientos libidinosos y otras conductas por el estilo (Petrzelová, 2013).

Falsas creencias en torno al ASI

Es importante incluir este apartado en el presente capítulo, ya que existen muchos “mitos” entorno al abuso sexual infantil. El principal de todos que se presenta mucho entre padres y docentes es “no pueden abusar sexualmente de él porque es un niño” y esta creencia toma más fuerza cuando se habla de que fue uno de los progenitores quien cometió la agresión, aquí surge una frase muy utilizada por cualquiera que esté en constante contacto con niños, “cualquier padre sería incapaz de lastimar de esa forma a su propio hijo”.

Si bien, considero necesario plasmar las falsas creencias en torno al abuso sexual infantil no como información si no como un llamado a toda la comunidad adulta que busca el desarrollo óptimo de los infantes, no con el fin romper esa burbuja social que todos tenemos, sino con el propósito de que sean capaces de fungir como primer filtro ante un caso de abuso sexual, claramente más

inclinado hacia los maestros, quienes, como ya se ha mencionado previamente en el documento, son de las principales personas con las que un niño tiene un constante contacto.

La Guía Básica de Prevención del Abuso Sexual Infantil (2002) relata las siguientes falsas creencias en torno al abuso sexual infantil.

“El Abuso Sexual es sólo cuando ocurre una violación o penetración por parte del abusador/a.”

“El Abuso Sexual Infantil es poco frecuente o no existe”

“Los Abusos Sexuales son fáciles de detectar”

“Los niños o niñas generalmente mienten cuando señalan que están siendo víctimas de algún abuso”

“El Abuso Sexual Infantil ocurre sólo cuando hay pobreza”

“El Abuso Sexual Infantil ocurre en lugares solitarios y en la oscuridad”

En la actualidad existen diversos documentos que, en México, se han realizado y publicado con el fin de ser un punto de referencia ante las medidas a tomar para prevenir o actuar ante sospechas y afirmaciones de abuso sexual infantil en estudiantes de educación básica.

Estos documentos funcionan como fuente de consulta para esta investigación, empero, principalmente se utilizaron cuatro que son necesarios mencionar por las aportaciones que hacen en cuanto al tema del abuso sexual en la educación básica. Iniciando con Orientaciones Para La Prevención, Detección Y Actuación En Casos De Abuso Sexual Infantil, Acoso Escolar Y Maltrato En Escuelas De Educación Básica (Plata, 2017) el cual es un documento base para la elaboración de protocolo en las entidades federativas y se publicó el 28 de abril del 2017 a nivel nacional y pretende integrar los mecanismos y procedimientos de prevención, detección y actuación, para evitar, detener y disminuir el daño en los menores víctimas de los casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas. Su objetivo principal es fortalecer las habilidades sociales y emocionales que favorecen el respeto a la diversidad y la convivencia y la inclusión; así como saber qué hacer ante la presencia de situaciones o conductas relacionadas con abuso sexual infantil, acoso escolar o maltrato.

Del mismo documento surge el Programa Nacional De Convivencia Escolar (SEP, 2017) el cual funge como una propuesta de intervención para que en la escuela se aprenda a convivir mediante actividades en el aula, con el apoyo de materiales educativos. Este documento promueve la participación de la comunidad escolar, principalmente de los directivos, las madres, los padres y los tutores, como una acción integral e incluyente que busca la mejora de la convivencia desde el ámbito familiar; este a su vez tiene como propósito contribuir en el establecimiento de relaciones armónicas, pacíficas e inclusivas entre alumnos, docentes, madres y padres de familia, al mismo tiempo que entre el personal con funciones de dirección y personal de apoyo; publicado cinco meses después el 4 de septiembre del 2017, y es distribuido a nivel nacional en las escuelas de educación básica en el mismo año.

Con el fin de tener más impacto referente a este tema se realiza y publica el Protocolo Para La Prevención Del Abuso Sexual A Niñas, Niños Y Adolescentes (Sistema Nacional Para El Desarrollo Integral Para La Familia, 2017) el cual pretende proporcionar los marcos contextuales y jurídicos, así como los procedimientos y herramientas a fin de facilitar a los servidores públicos, la aplicación de estrategias y acciones en la prevención del abuso sexual a niñas, niños y adolescentes, así como fomentar una cultura de la prevención, a través de visibilizar el fenómeno social del abuso sexual, mediante la difusión y concientización de la población, finalmente busca facilitar la intervención preventiva en los niveles educativos de primaria y secundaria, para un abordaje conjunto de acuerdo a las distintas necesidades de atención y de sus ámbitos de competencia en la protección de los menores de edad.

Además de los protocolos previamente mencionados, enseguida se desglosan estudios empíricos referentes al área de capacitación docente con relación al tema del abuso sexual en infantes.

Las autoras Márquez-Flores et al., (2016) publican en la revista Journal of Child Sexual Abuse el artículo “Conocimientos y creencias de los docentes sobre el abuso sexual infantil” el cual es un

estudio que identifica las diversas creencias erróneas entre los docentes participantes, como perfiles patológicos de los abusadores, así como las deficiencias de conocimientos sobre el abuso sexual infantil y recalca la necesidad de formación en este campo a través de resultados de diversos cuestionarios aplicados sobre creencias y conocimientos sobre el abuso sexual infantil.

En México en el año 2019 surge una tesis de Jiménez et al., llamada “¡Profes al rescate! Programa de capacitación para profesores de jardines, para identificar y prevenir el abuso sexual infantil” de nivel maestría en la Universidad católica de Colombia, y es una investigación pre experimental centrada en docentes y focalizada en un jardín de niños cuyo objetivo es concientizar a las y los profesores de la necesidad de implementar estrategias que propician la prevención e identificación del abuso sexual, buscando generar una sensibilización sobre la importancia de capacitarse y conocer todas las rutas de atención, así como la forma actuar cuando se presenta un caso de abuso sexual; a su vez, pueden ser útil en la creación de un programa de capacitación dirigido a profesores para la prevención del abuso sexual infantil que permita fomentar las habilidades de los docentes para identificar y conocer las señales de abuso.

Canela Parejas et al.,(2021) publican en la revista Diálogos sobre la educación el artículo titulado “Abuso sexual infantil: percepción social de los y las docentes en primarias en Mérida, Yucatán” y es una investigación de abordaje cualitativo que tiene como objetivo conocer cuál es la percepción que poseen los y las docentes en escuelas primarias en Mérida sobre el ASI (México); este artículo aborda también las creencias entorno al ASI, para así lograr identificar los conocimientos que poseen para detectar su presencia en menores, a través de una entrevista semiestructurada que incluye los temas: el significado del ASI para los docentes, en el que se abordaron aspectos como el significado, opiniones, emociones y sentimientos; los factores de riesgo, que aborda aspectos personales, sociales y económicos; la identificación del ASI; y la atención de casos, en donde se indagó sobre si poseen preparación para estos casos y si han tenido experiencias. Aunque brinda los datos

necesarios y los procesos adecuados para conocer las áreas de oportunidad de los docentes frente al ASI, no otorga propuestas para atender estas áreas de oportunidad, y se vuelve un documento que apoyaría en el caso de necesitar un diagnóstico.

3. Metodología

Se aplicó una prueba diagnóstica, en septiembre 2023, con los cuestionarios de la escala EMASID a 50 docentes, con el objetivo de tener un primer preámbulo de las áreas donde se requiere más abordaje de contenidos entorno al ASI.

Dicha prueba fue implementada de manera virtual a través de la plataforma de Google Forms, esto para abordar a la totalidad de los docentes, de una manera cómoda y accesible para ellos. A partir del análisis de los resultados obtenidos de esta prueba se pudo observar que las áreas donde se requiere mayor atención en torno a la capacitación docente en ASI es en los conocimientos que actualmente se tienen sobre lo que es el abuso sexual infantil y las diferentes formas en las que se puede reflejar, así como en las medidas que se deben tomar frente a un caso de ASI detectado en alguno de sus estudiantes.

3.1. Enfoque

De manera cualitativa se aplicarán pruebas de estudio diagnóstico, con el fin de analizar las actitudes docentes frente a posibles casos de ASI en estudiantes; La presente propuesta metodológica es una investigación mixta con un diseño experimental de tipo transversal, pretest con grupo de control. Los participantes serán docentes de nivel primaria.

3.2. Unidades de análisis

Así, los participantes de esta investigación fueron 50 docentes que actualmente laboren en el aula de nivel primaria, Con rangos de edad desde los 26 hasta los 70 y más, obteniendo que el 30% de los que respondieron tienen un rango de edad de entre 26 y 36 años, un 24% tienen entre 59 y 66

años, un 20% tienen entre 37 y 47 años, otro 18% tienen entre 48 y 58 años de edad y finalmente un 8% de los que respondieron tienen entre 70 años y más.

3.3. Técnicas de recolección

Para la aplicación del diagnóstico se utilizaron los cuestionarios de la (EMASID) Escala Multidimensional de Abuso Sexual Infantil para Docentes (Noriega, 2017), con el propósito de identificar los conocimientos y actitudes que los profesores adoptan ante una supuesta situación abusiva.

El cuestionario que se aplicó a la población de educadores se divide en 3 secciones, Conductas de riesgo asociadas con abuso sexual infantil (CRAASI), Preguntas sobre el conocimiento del ASI con única respuesta válida (PSCASI) y Actitudes de los docentes frente al ASI (ADFASI).

3.4. Procesamiento de análisis

La sección “Conductas de riesgo asociadas con abuso sexual infantil (CRAASI)” se enfoca a lo que como docentes pueden observar con la convivencia cotidiana con los alumnos, actitudes que consideren alarmantes o poco habituales, así como conductas que representen un factor de riesgo para el grupo y para el niño mismo. Las preguntas realizadas aquí presentan 5 opciones de respuesta, Nunca, Esporádicamente, Regularmente, Frecuentemente y Siempre y se centran en cuestiones observables en los niños, así como en el entorno en el que conviven día a día con el fin de contrastar el tipo de relación entre el niño, riesgo que puede correr y el entorno familiar, cultural y social en el que se desenvuelve.

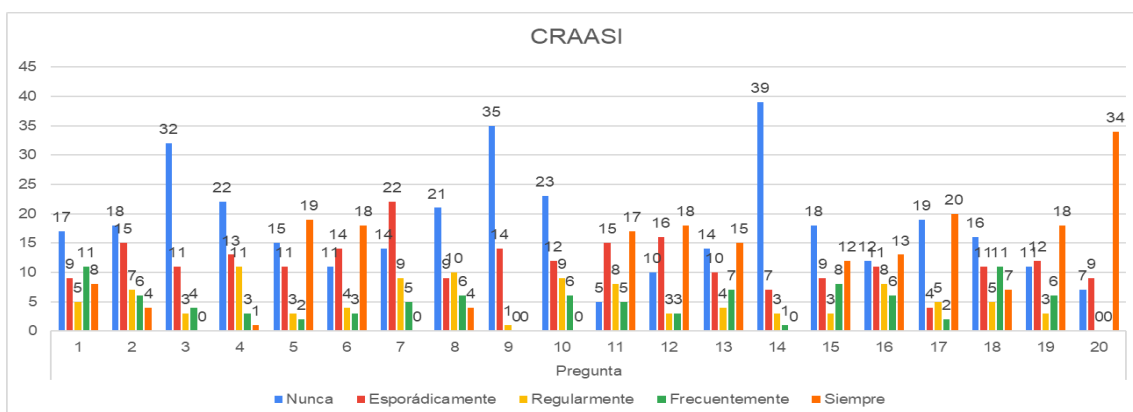
En la segunda sección titulada “Preguntas sobre el conocimiento del ASI” cuenta con única respuesta válida (PSCASI) aborda los conocimientos que los docentes tienen sobre el Abuso Sexual Infantil (ASI) teniendo Verdadero y Falso como únicas respuestas, una vez contestadas las 20 preguntas de esta sección se evalúan las respuestas teniendo como referencias los aciertos definidos, obteniendo como resultado un acierto o error en cada pregunta.

En la última sección titulada “Actitudes de los docentes frente al ASI” se procede a preguntar que han hecho o que harían ante una circunstancia donde ellos sospechen de un caso de ASI en sus alumnos o sospechen que están en riesgo. Una vez que se sabe que está pasando, es importante saber qué es lo que se tiene que hacer una vez que se ha identificado, tomar la decisión adecuada y seguir el procedimiento indicado es crucial para una intervención temprana, ya sea en circunstancias o edad.

La frecuencia de respuestas a cada pregunta, en esta sección son “Total Desacuerdo”, “Leve desacuerdo”, “Moderado Desacuerdo”, “Moderado Acuerdo”, “Leve Acuerdo” y “Total Acuerdo”, teniendo como opción seleccionar únicamente 1 respuesta en cada pregunta.

4. Resultados

Imagen 1 Grafica de frecuencia de conductas de riesgo asociadas con ASI



La grafica de frecuencia muestra las respuestas de las 20 preguntas realizadas a los docentes y marca la cantidad de maestros que brindaron la respuesta en específico.

1. Algunos estudiantes me han informado que existen personas extrañas en los alrededores del colegio
2. Algunos estudiantes me han comentado que se sienten incomodos con un familiar en partículas
3. Mis estudiantes me han comentado que han recibido algún tipo de abuso sexual
4. Mis estudiantes han manifestado que sus padres los dejan al cuidado de un familiar con quien no se siente seguros
5. Los estudiantes reportan que pasan mucho tiempo en casa de sus vecinos
6. Algunos estudiantes me han informado que duermen en la misma cama con sus hermanos mayores

7. Los estudiantes comentan que en su casa todos duermen en el mismo cuarto
8. Algunos estudiantes comentan que acostumbran a cambiarse de ropa delante de sus padres y hermanos
9. Los estudiantes manifiestan que se bañan con sus padres
10. Algunos estudiantes manifiestan que les gusta hacer favores a cambio de dulces o dinero
11. Los padres permiten que sus hijos estén en la calle hasta tarde
12. Los estudiantes comentan que sus padres con facilidad les permiten dormir en casa de compañeros y amigos
13. Mis estudiantes me cuentan que aceptan solicitudes de amistad de personas que no conocen
14. He identificado que algunos estudiantes envían fotos con poca ropa a personas desconocidas
15. Varios de mis estudiantes han manifestado que dan su número telefónico a cualquier persona
16. Mis estudiantes manifiestan tener dudas al reconocer los diferentes tipos de Abuso Sexual
17. Algunos estudiantes manifiestan que no tienen confianza con sus padres
18. En las reuniones de padres de familia he identificado casos asociados con vulnerabilidad y riesgo de abuso
19. Algunos estudiantes comentan que no tienen información sobre la sexualidad y sobre el Abuso Sexual en partículas
20. En las reuniones con los padres de familia existen resistencia e incomodidad al hablar sobre educación sexual.

Mencionando las preguntas más relevantes al observar las respuestas de la pregunta 6, se menciona la cantidad de tiempo que los estudiantes pasan en casa de sus vecinos, las frecuencias notorias se inclinan hacia “Nunca” y “Siempre” con un 30% y 38% respectivamente, esto es que de 50 docentes que realizaron el cuestionario 15 no han recibido reportes de sus alumnos pasando demasiado tiempo con sus vecinos, por otro lado 19 maestros contestaron que siempre observan o saben de estudiantes pasando demasiado tiempo con sus vecinos, ya sean amigos de ellos o de sus papás.

La situación se vuelve preocupante cuando se analiza la situación en casa de esos niños que se observan en casas de vecinos, padres fuera de la vivienda, ya sea por trabajo o cuestiones personales, poca atención de los padres que están en casa, o simple desinterés de los mismos por las actividades de sus hijos.

En una de las preguntas se menciona si saben o han escuchado de estudiantes que comparten cama con sus hermanos mayores, la respuesta con más incidencias es “Siempre”, con 18 maestros de 50

que saben de niños que duermen con sus hermanos mayores, esto aunque no implica un mal o una señal de riesgo en la mayoría de los casos, no es adecuado en el aspecto de la privacidad de los niños como tal, aunado a esto, se comprende que en algunas zonas la posibilidad de brindarle a cada niño su propio cuarto no siempre es factible, y cuando son pequeños pasan de dormir con sus padres a dormir con sus hermanos mayores, esto por la seguridad que le brinda al infante el dormir acompañado, sin embargo conforme se va creciendo, es necesario otorgarle su propio espacio a partir de tener su propia cama, esto para no desarrollar un pensamiento de normalidad en el dormir con alguien mayor.

Teniendo en cuenta que el presente cuestionario se aplicó únicamente a docentes de nivel primaria es necesario recalcar lo alarmante que es la frecuencia de la respuesta “Siempre” que se observa en la pregunta 11 la cual menciona que los padres permiten que sus hijos estén en la calle hasta altas horas de la noche, esto por el hecho de que se habla de alumnos con edades entre 6 y 12 años. Hablando de números naturales, se observa que 17 maestros observan a sus estudiantes o saben que ellos se encuentran en las calles de noche, mientras que 13 docentes van entre regular y frecuentemente como respuestas, otros 15 seleccionaron esporádicamente mientras únicamente 5 docentes seleccionaron “Nunca” como respuesta.

Esto indica que 45 encuestados observan un cierto nivel de descuido por parte de los padres al permitir que los niños estén en las calles en la noche, independientemente de si sea tarde en cuestión de horario.

En la actualidad el acceso a las redes sociales es el proceso más sencillo que la mayoría de los menores de edad maneja a la perfección, incluso mejor que muchos adultos; empero este acceso a las redes lleva a la facilidad con la que pueden obtener información de cualquier índole y sin filtros, así como la practicidad en la interacción con otros compañeros, iguales e incluso personas fuera de su círculo social habitual.

Este último grupo representa el mayor riesgo para los menores de edad, ya que al no tener filtros y no monitorear lo que estos hacen en las redes o con quien platican, se les pone en un riesgo inmediato a diversas circunstancias como, acceso a información errónea, imágenes inapropiadas o conversaciones elevadas de tono para un infante.

En la pregunta 13 se observa que 15 docentes afirman que sus alumnos “Siempre” aceptan solicitudes de desconocidos, se concluye que cada alumno no acepta únicamente a una sola persona desconocida, a estos 15 maestros, se le pueden agregar otros 11 que respondieron “Regularmente” y “Frecuentemente”. La falta de monitoreo en el uso de las redes que estos 26 maestros observan en sus estudiantes es una relevante señal de alarma en el cuidado y prevención de los infantes. Esto por mencionar algunas de las preguntas reelevantes de esta sección.

En la Tabla 1 se muestra el porcentaje correcto de las respuestas de los docentes con respecto a los conocimientos básicos que tienen referente al ASI. Cada pregunta tiene indicado el porcentaje de personas que respondieron cada opción y finalmente en la última columna se indica cual es la respuesta correcta.

Tabla 1 Porcentaje de conocimientos básicos del ASI.

PREGUNTA	FALSO%	VERDADERO%	ACIERTO%
1.ASI se puede identificar solamente en casos de acceso carnal violento	72	28	72
2.La mejor definición de ASI es Abuso Sexual Intrafamiliar	60	40	60
3.El abuso sexual infantil también sucede entre miembros de la misma familia.	38	62	62
4.Los abusadores son personas desconocidas para los niños y su familia	78	22	78
5.El Abuso Sexual sólo se presenta en determinadas clases sociales	78	22	78
6.Los testimonios de los niños son evidencia necesaria para reportar ASI	12	88	88
7.Los agresores pueden ser personas propias del entorno del menor de edad	30	70	70
8.El Abuso Sexual siempre está acompañado de violencia física	64	36	64

9.El Abuso Sexual genera cuadros de estrés postraumático en los niños	6	94	94
10.Una característica general de los agresores sexuales es el consumo de alcohol	64	36	64
11.Cuando un niño es abusado sexualmente lo informa inmediatamente	64	36	64
12.Por lo menos el 70% de los casos de ASI sucede en niñas y adolescentes	46	54	54
13.Los padres son los primeros en denunciar una situación abusiva	52	48	52
14.Un mayor porcentaje de agresores sexuales son hombres	80	20	20
15.Existe mayor prevalencia de abuso sexual en hogares con padrastros / madrastras	50	50	50
16.Las caricias que invaden la intimidad de los niños son manifestaciones de ASI	10	90	90
17.Los niños pueden ser objeto de ASI por parte de alguno de sus padres biológicos	28	72	72
18.Una relación incestuosa es considerada	10	90	90
19.Los niños pueden ser objeto de ASI por parte de sus profesores	12	88	88
20.En México una relación sexual consentida se puede dar a partir de los 16 años	100	0	100
PROMEDIO GENERAL DE ACIERTOS EN LAS PREGUNTAS			70.5

De acuerdo con los resultados diagnósticos de la sección de conocimientos básicos sobre ASI se observa que los porcentajes son altos en las respuestas correctas, en aspectos de conocer la definición y sus variantes, las preguntas 2, 8, 9, 16 y 20, son las que hacen referencia a la misma, solo una pregunta obtuvo acierto del 100% lo que indica que en las demás es un promedio de 15 personas que presenta un margen de error. 15 profesores por cada 50 no tiene conocimientos sobre la definición y variantes del abuso sexual infantil.

Por otro lado se hace referencia a los indicadores de abuso sexual infantil o a la forma en la que esta se presenta, en las preguntas 1, 5, 8, 12, 15 y 18, aunque igual que el anterior la mayor cantidad de respuestas de concentra en respuestas acertadas, en esta “categoría” se observa más variedad en las cantidad de aciertos y error, un promedio de 10 profesores por cada 50, no sabe identificar señales de alerta sobre posible ASI en menores de edad o puede confundirlos con otro tipo de violencia.

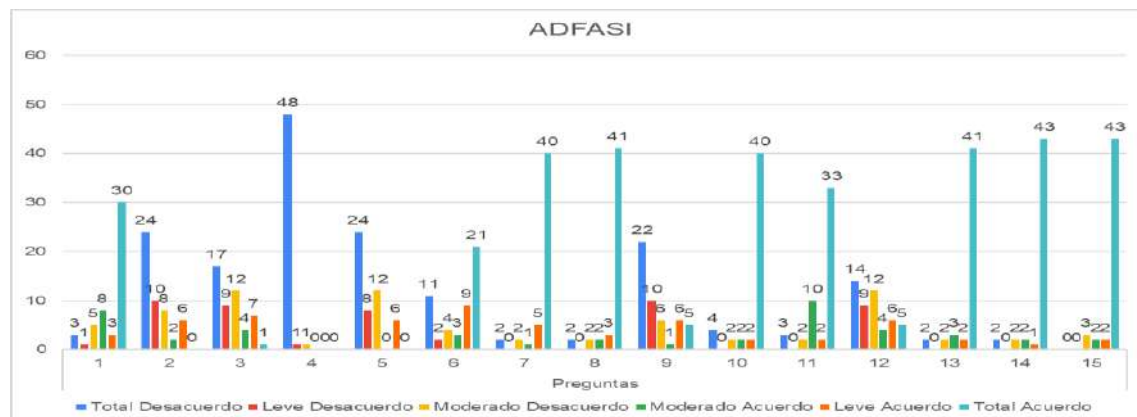
Las preguntas 3, 4, 7, 10, 14, 17 y 19 se refieren a las características que “suele” tener una persona que comete abuso o bien el perfil de un abusador sexual de menores, en estas preguntas las cifras se inclinan casi en totalidad a respuestas acertadas obteniendo un promedio de 15 maestros por cada 50, que tienen dificultades al momento de identificar a un posible abusador de menores.

Finalmente se hace referencia a los testimonios de un ASI en las preguntas 6, 11 y 13, aquí los márgenes de error son variados, pero se concluye que un promedio de 20 maestros por cada 50 no cree, identifica o tiene un criterio acertado sobre testimonios de posibles casos de ASI.

Es necesario tener en cuenta que las cantidades que se expresan en estos resultados es en referencia a los 50 maestros sobre los que se aplicó el instrumento, si se buscara generalizar o usar otra escala los números serán alarmantes, de igual manera si se toman los 50 maestros como un 100% se habla de mínimo un 10% de docentes que no tienen los conocimientos básicos entorno al abuso sexual infantil.

En la última sección se observa que la mayoría de las preguntas muestra una notable incidencia en las respuestas “Total Desacuerdo” y “Total Acuerdo”, lo cual lleva a una mayoría de absolutismo en las opiniones de que hacer en torno al ASI por parte de los docentes.

Imagen 2 Grafica de Actitudes de los docentes frente al ASI



1. Me gusta preguntarles a mis estudiantes si se encuentran bien en sus casas
2. Los casos de ASI son problemas independientes de la escuela
3. Considero que los niños confunden abuso sexual con afecto y cariño
4. Creo que los niños son culpables del Abuso Sexual por provocar y seducir al agresor
5. Siento que el ASI intrafamiliar es un problema que se debe manejar al interior de la familia
6. Considero que un niño abusado puede ser un futuro abusador
7. Creo que los niños deberían recibir orientación escolar sobre la prevención del ASI
8. Siento que la ley es muy flexible con las penas para los agresores sexuales
9. Cuando sospecho de un posible ASI evito denunciarlo
10. Me desgasta identificar que algunos estudiantes reflejan problemas no escolares
11. Siento que los problemas más difíciles de abordar en el colegio son los relacionados con ASI
12. En lo posible evito hablar de ASI con mis estudiantes porque no estoy preparado para ello
13. Considero que la escuela debería brindar herramientas preventivas en ASI para los docentes
14. Me parece muy importante capacitar a los docentes en el tema de ASI
15. Deberían existir espacios con personal especializado para orientar a los estudiantes frente al ASI

De acuerdo con las frecuencias de las respuestas, se tomaron las preguntas más relevantes de acuerdo a la cantidad de docentes que coinciden en opiniones.

En la pregunta 2 se muestran los resultados a la pregunta “Los casos de ASI son problemas independientes del colegio” un 48% de los docentes respondieron que estaban en “Total Desacuerdo” con esta afirmación, y aunque es lo más adecuado que piensen de esta manera, el problema están en el otro 52% que no está en total desacuerdo, esto demuestra que existe una cantidad considerable de docentes que piensan en mayor o menor medida que un problema de ASI no es cuestión de la escuela donde estudia el alumno.

Enfocándonos únicamente en el cuestionario, se hablan de únicamente 24 maestros que están en total desacuerdo con la afirmación que se muestra en la gráfica.

Observando la pregunta 3 y dividiéndolos en 2 únicas respuestas, “Acuerdo” y “Desacuerdo” se observa que un 78% de los docentes no coinciden con que los niños confunden abuso sexual, con afecto y cariño; este porcentaje es significativo en relación con un 100% pero no es tranquilizante que exista un 22% de docentes que piensan que es normal que los niños tengan estas confusiones. Esto que 11 maestros consideran que los posibles reportes de los niños de un ASI puedan ser mentiras o confusiones de estos.

Estas diferencias de opiniones influyen mucho al momento de reportar o determinar si un estudiante está pasando por una situación de riesgo de ASI o si ya lo está viviendo.

La pregunta 15 hace referencia a la necesidad personal especializado en ASI y espacios para este, se observa que la mayoría de los docentes respondieron que están de acuerdo con esta afirmación, lo cual hace notar más la falta de dicho personal en las instituciones y como un 92% de los que realizaron el cuestionario lo consideran necesario en sus escuelas.

Del mismo modo también refleja cierta inseguridad por parte de los maestros sobre el tema ASI y el cómo tratarlo con sus estudiantes, razón por la cual consideran necesarios espacios y personal que se encargue de esto, y ya sea por falta de información u oposición para hablar del ASI, los docentes no se consideran aptos para abordarlo del todo con sus alumnos.

Es importante comprender que el saber qué hacer y cómo hacerlo es crucial en el proceso de intervención, ya sea en mayor o menor medida. Esta última sección ayuda a determinar cómo actúan los docentes ante el ASI y porque es importante cambiar las actitudes impulsivas que se pueden llegar a tener, o las actitudes de pasar por alto ciertas autoridades.

5. Conclusiones

Es necesario tener en cuenta que la presente investigación se basa en un estudio diagnóstico que determina la necesidad de capacitación docente en el ámbito socioemocional de los estudiantes, de manera más específica en cuestiones de abuso sexual infantil. Decir que los docentes requieren que se les instruya en este aspecto puede ser fácil, pero la necesidad de justificar el porqué y determinar en qué áreas requieren más apoyo, es lo que este estudio pretende. Existen psicólogos y personal de apoyo capacitado en esta área y ámbito para trabajar y apoyar a los niños, sin embargo, los que pasan la mayor parte del tiempo con ellos son los que más áreas de oportunidad presentan.

Con lo obtenido a partir de las pruebas ilustradas con anterioridad se observa que, aunque los números positivos son altos, no son los que deben atraer la atención del lector; hablando de un

tema como el ASI es necesario que (al menos en el sector educativa) no existan dudas o falsas creencias sobre lo que este significa y todo lo que conlleva.

Se hace énfasis en la cantidad de docentes que presentaron esta prueba ya que se toman como referencia, si los porcentajes fluctúan entre un 90% con resultados positivos y 10% no tiene conocimiento basto sobre el ASI no suena tan preocupante y menos si tomamos a 50 maestros como el 100%; el problema real surge cuando colocamos números mayores.

Para darle énfasis a la necesidad de capacitación docente en ASI, pongámoslo en números concisos, la prueba se aplicó en 50 docentes (100%), 5 maestros (10%) en promedio en cada apartado reflejaron una necesidad de capacitación en el tema; En 2020-2021 en la república mexicana se registraron 1,611,365 educadores únicamente de nivel básico, 161,136 representan el 10% del total de los docentes registrados.

Si se toma como referencia los resultados de esta prueba aplicada a 50 participantes, reflejados en la población general se muestran como cifras preocupantes. Aunque estos resultados pueden no ser iguales en cada aplicación ya que en algunas pueden ser porcentajes menores lo que necesitan información sobre ASI, pero también puede haber aplicaciones donde lo obtenido refleje más docentes que requieran apoyo en este tema.

Esto nos lleva a reflexionar seriamente sobre la importancia que tiene la capacitación de los docentes en torno al ASI y la evidente necesidad que existe actualmente de la misma.

6. Agradecimientos

Para la elaboración del presente estudio se tuvo la colaboración de docentes a quienes se agradece su tiempo y disposición para llevar a cabo el diagnóstico y brindar una confianza plena para plasmar sus conocimientos, creencias y actitudes entorno al ASI.

De igual manera en la planeación, elaboración, implementación y análisis, se agradece del apoyo del Doctor Manuel Guadalupe Muñiz García quien brindo asesoría y guía en todo el proceso.

7. Referencias

- Alumbra. (8 de Noviembre de 2021). *Alumbra. Una luz contra la violencia infantil*. Obtenido de Aumentaron 87% los delitos de abuso sexual en los últimos 5 años; niños, niñas y adolescentes sufren múltiples formas de violencia sexual: <https://alumbra.mx/aumentaron-87-los-delitos-de-abuso-sexual-en-los-ultimos-5-anos-ninos-ninas-y-adolescentes-sufren-multiples-formas-de-violencia-sexual-alumbra/>
- Canela Parejas, M., Carballido Arjona, J. V., Dzul Dzul, M. J., Herrera Núñez, M. P., & Ortiz Contreras, K. S. (2021). Abuso Sexual Infantil: percepción social de los y las docentes en primarias en Mérida, Yucatán. *Diálogos sobre Educación*, 12(23). doi:<https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.738>
- Echeburúa, E., & Guerricaechevarría, C. (2021). *Abuso sexual en la infancia. Nuevas perspectivas clínicas y forenses*. Barcelona, España: Ariel.
- Flores Plata, L. (2017). *Orientaciones Para La Prevención, Detección Y Actuación En Casos De Abuso Sexual Infantil, Acoso Escolar Y Maltrato En Las Escuelas De Educación Básica*. México: Sexretaria de Educación Pública (SEP).
- Infobae. (2022 de Enero de 2022). *Infobae*. Obtenido de Más de 7 mil menores recibieron atención médica por abuso sexual en 2021: Redim: <https://www.infobae.com/america/mexico/2022/01/23/mas-de-7-mil-menores-recibieron-atencion-medica-por-abuso-sexual-en-2021-redim/>
- Jiménez Gil, K., Duarte Baquero, M., Díaz Zuluaga, N., & Durán Villamil, C. (Noviembre de 2019). ¡Profes al rescate! Programa de capacitación para profesores de jardines, para identificar y prevenir el abuso sexual infantil. Bogotá, Colombia: Universidad Católica de Colombia.

- Márquez-Flores, M. M., Márquez-Hernández, V. V., & Granados-Gómez, G. (2016). Teachers' Knowledge and Beliefs About Child Sexual Abuse. *Journal of Child Sexual Abuse, 25*(5), 538-555. doi:<https://doi.org/10.1080/10538712.2016.1189474>
- Noriega, A. M. (04 de 07 de 2017). Diseño y validación piloto de la Escala Multidimensional de Abuso Sexual Infantil para Docentes (EMASID). Barranquilla, Colombia: Universidad de la Costa. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11323/345>
- Rúa Fontarigo, R., Pérez-Lahoz, V., & González Rodríguez, R. (2018). El abuso sexual infantil: Opinión de los/as profesionales en contextos educativos. *Revista Prisma Social*(23), 46-65.
- Russo Sierra, G. S., & González-Torres, M. C. (2019). Desafíos del sistema educativo frente al abuso sexual en la infancia. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de educación (Serie Indagaciones), 1*(30), 23-40.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. México: SEP.
- Sistema Nacional Para El Desarrollo Integral Para La Familia. (2017). *Protocolo para la intervención del abuso sexual a niñas, niños y adolescentes*. México: D.G. Carlot González Palacios.
- Walsh, K., Mathews, B., Rassafiani, M., Farrell, A., & Butler, D. (2012). Understanding teachers' reporting of child sexual abuse: Measurement methods matter. *Children and Youth Services Review, 34*(9), Pages 1937-1946. doi:<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.06.004>.

Curriculum vitae:

Estefanía Castillo Hernández, docente durante 7 años de la Secretaría de Educación Pública a nivel Federal, ejerciendo la labor a nivel básico, en escuelas de educación primaria estando activa desde 2017 hasta la fecha (2024). Con Licenciatura en educación primaria, titulada de la Benemérita Escuela Normal Superior de Tamaulipas en 2017, con una Maestría en Docencia con orientación en Educación Media Superior en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) en 2021, un Diplomado en Psicología Criminal y otro en Urgencias Psicológicas: detección, intervención y seguimiento ambos impartidos por parte de la UANL (2020). Y actualmente estudiante de 6to semestre en el doctorado de psicología y educación en la facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (2024).

VECTORES.

Revista en Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.uanl.mx



Vol. 5 Núm. 1, enero-junio 2025 ISSN: En trámite
DOI: 10.56375/ve5.1-58

Fecha de recepción: 01/04/2025
Fecha de aceptación: 13/08/2025
Fecha de publicación: 22/08/2025

Cómo citar este artículo:

Berrecil, N. G. (2025). Estrategias de apoyo escolar implementadas por padres de familia de alumnos en secundaria. *Vectores*. 4(2). 47-61. DOI. 10.56375/ve5.1-58

La influencia de la ubicación del asiento en el comportamiento y aprendizaje de los estudiantes universitarios: Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UANL

Lewis Dawson Story Rodríguez
Universidad Autónoma de Nuevo León

Francisco Saucedo Espinosa
Universidad Autónoma de Nuevo León

Juan Manuel Rivera Mendoza
Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

Este estudio analiza la influencia de la ubicación del asiento en el aula sobre el comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León. A partir de un enfoque teórico basado en las teorías cognitivas, el constructivismo y la psicología genético-dialéctica, se exploran variables como la atención, el comportamiento y la accesibilidad en el entorno educativo. La metodología empleada consistió en observación directa y oculta en tres clases distintas, complementada con la aplicación de cuestionarios temáticos para evaluar el aprendizaje. Los resultados evidencian que los alumnos ubicados en las primeras filas presentan mayor atención, participación y rendimiento académico, mientras que aquellos en la parte posterior tienden a distraerse y obtener menores resultados. Se concluye que la ubicación espacial, el contacto visual con el docente y el diseño del aula son factores determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se proponen nuevas

líneas de investigación que consideran variables contextuales como el tiempo académico y la interacción no verbal en el aula.

Palabras clave: aprendizaje, comportamiento, ubicación del asiento, atención, comunicación educativa, psicología del aula.

Abstract

This study examines the influence of classroom seat location on student behavior and learning outcomes at the Faculty of Communication Sciences of the Universidad Autónoma de Nuevo León. Drawing on cognitive theories, constructivism, and genetic-dialectical psychology, the research explores key variables such as attention, behavior, and accessibility within educational settings. The methodology involved direct and covert observation across three different classes, complemented by thematic questionnaires to assess learning. Results indicate that students seated in the front rows demonstrated higher levels of attention, participation, and academic performance, while those in the back were more prone to distraction and lower achievement. The study concludes that spatial positioning, visual contact with the instructor, and classroom design are significant factors in the teaching-learning process. Future research directions include examining contextual variables such as academic timing and non-verbal classroom dynamics.

Keywords: learning, behavior, seat location, attention, educational communication, classroom psychology

Introducción

La presente investigación busca realizar una réplica y adaptación de la investigación desarrollada por George Breed y Victoria Colauita denominada “Looking, blinking and sitting. Nonverbal dynamics in the classroom” publicada en la primavera de 1974 en el Journal of Communication. A través de una investigación cualitativa se observaron los

aspectos no verbales desarrollados por el auditorio en un salón de clases, tomando en cuenta principalmente el aspecto espacial, es decir, la proxemia y su eficiencia en el rendimiento personal.

Planteamiento del problema

En el contexto educativo universitario, diversos factores influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. Uno de estos factores, frecuentemente subestimado, es la ubicación del asiento que el estudiante elige dentro del aula. Esta elección, aparentemente trivial, podría tener implicaciones significativas en su comportamiento, nivel de atención y aprendizaje e, inclusive, en el nivel de participación de los estudiantes (Bryle et al., 2024). La presente investigación parte de la pregunta central: *¿El comportamiento y aprendizaje del estudiante se ve afectado por la ubicación de su asiento en el aula de clase?*

Para abordar esta cuestión, se plantean las siguientes preguntas subordinadas:

- ¿Qué tipos de comportamientos se observan dentro de un salón de clases?
- ¿Cómo se puede medir y observar el aprendizaje de un estudiante?
- ¿Cómo se ve afectado el comportamiento por la proxemia?
- ¿Cómo se observa la atención del alumno?
- ¿Afectará el uso de tecnologías en el aprendizaje del estudiante?

Pregunta de investigación

¿Cómo afecta la ubicación del asiento sobre el comportamiento y aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Comunicación?

Propósito de la investigación

El propósito de este estudio es determinar si existe una relación entre la ubicación del asiento que los estudiantes eligen libremente en el aula y su rendimiento académico, reflejado

en sus calificaciones. Se busca identificar patrones que permitan comprender mejor cómo el entorno físico influye en los procesos de aprendizaje.

Justificación e importancia del estudio

El rendimiento académico puede verse afectado por factores físicos, psicológicos y sociales. En un espacio delimitado como el aula, la ubicación del estudiante podría incidir en su nivel de atención, participación y comprensión (Román, 2023). Desde una perspectiva psicológica y comunicacional, esta investigación pretende ofrecer evidencia empírica que permita al personal docente reflexionar sobre la disposición espacial del aula y su impacto en la enseñanza. Los resultados podrían contribuir al diseño de estrategias pedagógicas más inclusivas y efectivas.

Supuestos teóricos

Este estudio se fundamenta en dos conceptos clave:

- **Teoría de la percepción:** Estudia cómo la conciencia integra estímulos sensoriales y los transforma en experiencias significativas. En el aula, los estímulos visuales, auditivos y espaciales pueden influir en la forma en que el estudiante procesa la información.
- **Proxemia:** Según Hall (1966), la proxemia se refiere al uso del espacio personal en la interacción social. En el aula, la cercanía al docente o a los compañeros puede facilitar la comunicación, la participación y el aprendizaje.

Definición de términos

- **Comportamiento:** Forma de actuar de una persona en relación con su entorno
- **Aprendizaje:** Proceso mediante el cual se adquieren o modifican conocimientos, habilidades o valores a través de la experiencia, la instrucción o la observación.
- **Atención:** Capacidad de concentrarse en un estímulo o tarea específica.

- **Territorio:** Espacio físico delimitado que una persona considera propio.
- **Proxemia:** Uso del espacio personal en la interacción social, influenciado por factores culturales y psicológicos.

- **Capacidad**

La capacidad se entiende como el conjunto de recursos, habilidades y actitudes que posee un individuo, entidad o institución para llevar a cabo una tarea específica o cumplir con un determinado cometido. En el ámbito de la comunicación y la educación, esta noción se vincula estrechamente con la competencia profesional, la formación académica y la disposición personal para enfrentar retos pedagógicos y comunicativos. La capacidad no solo implica el dominio técnico, sino también la actitud proactiva y reflexiva frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje y producción de contenidos (Freire, 1970; Bandura, 1986).

- **Accesibilidad**

La accesibilidad se refiere al grado en que todas las personas pueden utilizar un objeto, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas. En contextos educativos y comunicativos, este concepto adquiere relevancia al considerar la inclusión de públicos diversos, la eliminación de barreras estructurales y simbólicas, y la promoción de entornos equitativos. La accesibilidad no solo se limita a la infraestructura física, sino que también abarca la accesibilidad digital, lingüística y cultural (WAI, 2018; UNESCO, 2009).

- **Autoestima**

La autoestima es el conjunto de percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos y tendencias de comportamiento dirigidas hacia uno mismo, hacia la manera de ser y de comportarse, y hacia los rasgos del cuerpo y del carácter. En

resumen, es la percepción evaluativa que una persona tiene de sí misma (Knapp, 1967; Salazar, 1954). En el ámbito educativo, la autoestima influye directamente en el rendimiento académico, la participación en procesos comunicativos y la disposición para el aprendizaje. Una autoestima positiva favorece la autonomía, la creatividad y la interacción social, mientras que una autoestima baja puede limitar el desarrollo integral del individuo (Rosenberg, 1965; Branden, 1994).

Revisión de literatura

Comunicación no verbal en la interacción educativa

La comunicación no verbal constituye un sistema expresivo autónomo que complementa, refuerza o sustituye el lenguaje verbal en los procesos de interacción humana (Bihari, 2022). Este sistema cumple funciones esenciales como la manifestación de emociones, el apoyo al discurso y la regulación de la dinámica comunicativa (Knapp & Hall, 2002; Argyle, 1967). Diversos estudios han identificado componentes clave como el contacto corporal, la expresión facial, los gestos, la apariencia física y elementos vocales como el tono y las pausas.

Desde una perspectiva interdisciplinaria, se han consolidado cuatro campos fundamentales en el estudio de la comunicación no verbal: proxémica, kinésica, paralenguaje y háptica. La proxémica, desarrollada por Hall, analiza el uso del espacio interpersonal y su influencia en la interacción social, destacando la variabilidad cultural en la percepción de distancias. La kinésica, impulsada por Birdwhistell y Mehrabian, estudia los movimientos corporales como unidades significativas que revelan intenciones, emociones y relaciones. El paralenguaje, por su parte, aborda los aspectos vocales no verbales que modulan el significado del mensaje, incluyendo el contacto visual como indicador de poder, cooperación o afecto (Exline, 1971).

Estas disciplinas permiten comprender cómo los individuos construyen significados más allá de las palabras, revelando dimensiones profundas de la identidad, la cultura y las relaciones interpersonales, especialmente relevantes en contextos educativos.

Teorías del aprendizaje y campos de estudio en la educación comunicativa

Teorías del aprendizaje y campos de estudio en la educación comunicativa

El aprendizaje se concibe como un proceso integral que involucra dimensiones físicas, sociales, emocionales e intelectuales. Las teorías cognitivas destacan al individuo como un ser activo que construye conocimiento mediante la interacción con su entorno. En este marco, el aprendizaje implica la adquisición de habilidades, actitudes y hábitos que favorecen el desarrollo personal.

La psicología genético-dialéctica, influida por el pensamiento marxista y desarrollada por Vygotsky, plantea que el conocimiento es un proceso social e histórico. La zona de desarrollo próximo (ZDP) representa el espacio donde el aprendizaje se mediatiza culturalmente, siendo el lenguaje una herramienta clave para la interiorización de significados.

Desde el constructivismo, el conocimiento se entiende como una reconstrucción activa basada en experiencias previas. El docente actúa como facilitador del aprendizaje significativo, promoviendo la autonomía y la contextualización del saber.

En cuanto a los campos de estudio, se distinguen dos enfoques principales:

Biológico: Las neurociencias evidencian que procesos como la memoria, la atención y el lenguaje tienen una base cerebral. La accesibilidad al aprendizaje depende de factores físicos, mentales y socioeconómicos, lo que exige políticas inclusivas.

Psicológico: Se estudian procesos como la percepción, motivación, emoción y personalidad. La atención, en sus formas selectiva, sostenida y dividida, es crucial para el

aprendizaje. El comportamiento, influido por factores genéticos y sociales, se manifiesta en actitudes, hábitos y respuestas ante estímulos.

Finalmente, el aprendizaje se define como la modificación relativamente permanente del comportamiento, resultado de la experiencia. Esta perspectiva multidisciplinaria permite comprender cómo se produce el aprendizaje y cómo puede optimizarse en contextos educativos.

Metodología

Pregunta de investigación

¿Cómo afecta la ubicación del asiento sobre el comportamiento y aprendizaje de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Comunicación?

Definición operacional de variables

- **Ubicación del asiento:** Se refiere a la acción de situar al alumno en un espacio específico dentro del aula, entendido como ubicación espacial. En esta investigación, se considera el lugar que el estudiante elige voluntariamente para sentarse, particularmente en relación con su proximidad al docente y al centro del aula.
- **Comportamiento:** Conjunto de acciones y reacciones del estudiante ante los estímulos del docente y del entorno. Incluye la actitud, definida como la tendencia aprendida a responder ante situaciones específicas (RAE, 2014).
- **Aprendizaje:** Proceso mediante el cual el individuo adquiere conocimientos a partir de la información percibida, generando cambios relativamente permanentes en su conducta.

Parámetros cuantitativos y cualitativos

- **Mayor ubicación del asiento:** Se considera cuando los alumnos optan por sentarse voluntariamente en las primeras filas y en el centro del aula, en una formación tradicional tipo escuela.
- **Mejor ubicación del asiento:** Se define como aquella que permite mayor contacto visual con el docente, facilitando la interacción y la atención.

Proposiciones empíricas

- Los alumnos que se ubican en las primeras dos filas, al frente o en el centro del aula, presentan mayor y mejor comportamiento y aprendizaje.
- El contacto visual constante entre el alumno y el docente favorece el aprendizaje significativo.

Técnica de investigación

Se empleará la **observación directa y oculta** como técnica principal, complementada con la aplicación de exámenes temáticos para evaluar el aprendizaje.

- **Observación directa:** Inspección del comportamiento en el entorno natural del aula.
- **Observación oculta:** Realizada sin que los alumnos perciban la presencia del observador, para evitar sesgos en la conducta.

Muestra

La población corresponde a los grupos de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León. La muestra está compuesta por **36 alumnos**, observados durante **tres sesiones de clase**.

Esquema del aula

La disposición será tipo escuela, con observadores asignados a zonas específicas del aula para registrar ubicación y comportamiento.

Objetivos de la investigación

Generales

- Determinar si la ubicación del asiento afecta el comportamiento y aprendizaje del estudiante.

Específicos

- Identificar tipos de comportamiento observados en el aula.
- Analizar la influencia de la proxémica en el comportamiento.
- Evaluar el nivel de atención del alumno según su ubicación.

Procedimiento metodológico

1. Selección de aula sin importar materia o nivel.
2. Observación no intrusiva de los estudiantes.
3. Registro de comportamientos individuales.
4. Identificación de la ubicación de cada alumno.
5. Análisis de resultados obtenidos.

Elementos de la práctica

Clase 1: Legislación de medios	Clase 2: Administración	Clase 3: Administración
Grupo: 4º semestre	Grupo: 2º semestre	Grupo: 4º semestre
Profesor: Lic. Enrique Serrano Arizpe	Profesor: Benjamín Solís	Profesor: Benjamín Solís
Aula: 21, Edificio C.	Lugar: Biblioteca	Aula: B10
Tema: Ley Ferial de Implrenta; Ley Federal de Radio y Televisión; Ley Federal de Cinematografía	Tema: Clima y diseño organizacional	Tema: ¿Para qué sirve la administración?
Evaluación: Examen con preguntas sobre conceptos clave de legislación mediática	Evaluación: Examen sobre estructura organizacional y autoridad	Evaluación: Examen sobre definición, utilidad y etapas de la administración

Resultados

Clase 1: Legislación de Medios de Comunicación Aula: C21

Observaciones: Los alumnos ubicados en la parte posterior del aula mostraron comportamientos de distracción, como dormir, usar el celular o conversar. En contraste, los estudiantes ubicados al frente, cerca del escritorio del profesor, mostraron mayor atención y participación activa, siendo frecuentemente involucrados por el docente en la dinámica de clase. Los alumnos en la zona media presentaron atención intermitente, influenciada por la interacción entre compañeros.

Clase 2: Administración Aula: Biblioteca

Observaciones: Los alumnos ubicados al frente participaron activamente, respondiendo preguntas y aportando comentarios. En la zona media, la atención fue variable, con momentos de distracción por el uso del celular o lectura de periódicos. Los estudiantes en la parte posterior mostraron atención nula, distracción constante y dependencia grupal para responder el cuestionario.

Clase 3: Administración Aula: B10

Observaciones: Los alumnos al frente realizaron comentarios con argumentos sólidos. Los de la zona media mostraron atención parcial, aunque algunos lograron aplicar la teoría a ejemplos personales. Los estudiantes en la parte posterior evidenciaron distracción significativa, realizando actividades ajenas a la clase.

Conclusiones

La investigación confirmó una relación directa entre la ubicación del asiento y el comportamiento y aprendizaje del alumno. Los estudiantes que se ubicaron voluntariamente en las primeras filas mostraron mayor atención, participación y mejores resultados en los exámenes aplicados.

Además, se identificaron otros factores que influyen en el proceso cognitivo del aprendizaje:

- Lenguaje corporal del docente: 35%
- Atención del estudiante: 20%
- Distribución espacial del aula: 45%

Estos elementos deben ser considerados por los docentes para optimizar las estrategias de enseñanza y mejorar el rendimiento académico.

Hallazgos

- Los alumnos en la parte posterior del aula buscan evitar el contacto visual con el docente, lo que facilita la distracción.
- Los estudiantes en la zona media presentan atención intermitente, influenciada por estímulos externos.
- Los alumnos al frente muestran mayor disposición al aprendizaje, participación activa y mejores resultados en evaluaciones.
- El contacto visual y verbal del docente con los alumnos incrementa la atención y reduce la incertidumbre.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas, como las de George Breed y Victoria Colauti, que también concluyen que la ubicación del asiento influye significativamente en el rendimiento académico.

Aplicaciones prácticas

- Para docentes: Rediseñar la distribución del aula para favorecer la atención de todos los estudiantes, independientemente de su ubicación.
- Para estudiantes: Reflexionar sobre la elección del asiento como estrategia para mejorar su aprendizaje.

- Para instituciones: Considerar la proxémica y el diseño del aula como factores pedagógicos relevantes.

Nuevas preguntas de investigación

La investigación titulada “*Mirar, parpadear y sentarse: dinámicas no verbales en el salón de clases*” abre nuevas posibilidades para el estudio de la psicología educativa, especialmente en lo que respecta a la interacción no verbal entre docentes y estudiantes. Este enfoque puede contribuir significativamente a la modificación de estrategias pedagógicas, beneficiando tanto al profesorado como al alumnado.

Para futuras investigaciones, se propone analizar factores externos que podrían influir en el proceso de aprendizaje, como:

- El tiempo académico: Realizar estudios durante períodos de exámenes para verificar si el aprendizaje se mantiene constante o varía en comparación con momentos de menor presión académica.
- Condiciones emocionales: Evaluar cómo el estado emocional del estudiante afecta su elección de asiento y su nivel de atención.
- Diseño del aula: Explorar cómo la disposición física del mobiliario influye en la percepción del espacio y en la dinámica de aprendizaje.

Referencias

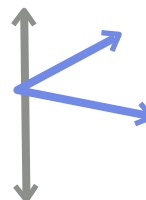
- Ausubel, D. P. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Trillas.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bihari, B. (2022). Significance of Nonverbal Communication and Paralinguistic Features in Communication: A Critical Analysis. *International Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Fiel*, 8 (4). <http://dx.doi.org/10.2015/IJIRMF/202204029>
- Branden, N. (1994). *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós.

- Bruner, J. S. (1996). *La educación, puerta de la cultura*. Gedisa.
- Bryle, K., Bonhoc, N., Ramis, D., Egali, K. y Arciosa, Z. (2023). *Efecto de la disposición de los asientos en el aula en participación del estudiante*. Departamento de Escuela Secundaria Superior
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Houghton Mifflin.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 1,). H. Holt and Company.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Henry Holt and Company.
- Kandel, E. R., Jessell, T. M., & Schwartz, J. H. (2000). *Neurociencia y conducta*. McGraw-Hill.
- Knapp, M. L. (1982). *La comunicación no verbal: El cuerpo y el entorno*. Paidós Ibérica.
- Marx, K. (1967). *Tesis sobre Feuerbach*. En *La ideología alemana*. Ediciones Sociales.
- Mendoza, M. O. (2004). *Guía para la elaboración del protocolo de investigación*. Universidad de Texcoco. Recuperado el 18 de mayo de 2014, de <http://www.scribd.com/doc/2411502/Guia-la-elaboracion-del-protocolo-de-investigacion>
- Piaget, J. (1970). *La psicología del niño*. Morata.
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Real Academia Española.
- Román, W. y Gómez, E. (2023). Ambientación del aula como escenario estimulador en el aprendizaje de los estudiantes de pre-primario. *Revista educare*, 27 (1), <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/download/1893/1743/4425>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Salazar, J. M. (s.f.). *Psicología social*. Editorial Trillas.
- Tudela, P. (1992). *Procesos psicológicos básicos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre inclusión en la educación*. París: UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1968). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- WAI. (2018). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1*. World Wide Web Consortium (W3C). <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>

VECTORES.

Revista en Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.uanl.mx



Vol. 5 Núm. 1, enero-junio 2025 ISSN: En trámite

DOI: 10.56375/ve5.1-59

Fecha de recepción: 08/04/2025

Fecha de aceptación: 13/08/2025

Fecha de publicación: 22/08/2025

Cómo citar este artículo:

Muñiz-Pinzon, L. y González-Ramírez, G. (2025). La educación virtual y el engagement académico de psicólogos en formación en el noreste de México. *Vectores*. 4(2). 62-79.
DOI. 10.56375/ve5.1-59

La educación virtual y el engagement académico de psicólogos en formación en el noreste de México

Muñiz-Pinzón Lilia Fabiola
Escuela de Ciencias de la Educación

González-Ramírez Gustavo J.
Facultad de Psicología U. A. N. L.

Resumen:

La pandemia por COVID-19 obligó a migrar de forma abrupta la docencia universitaria de la presencialidad a la virtualidad, con efectos aún poco claros sobre el *engagement* académico. Este estudio de corte cuantitativo transversal explora la diferencia que existe en la autopercepción de los estudiantes sobre su *engagement* académico en ambos ambientes. El número de informantes total fue de 238 (176 mujeres y 62 hombres), estudiantes de nivel licenciatura de dos instituciones: privada y pública. Se les aplicó la Utrech Work Engagement Scale (UWES-S 9) desarrollada por Schaufeli & Bakker (2004), para encontrar una diferencia significativa de medias entre el formato presencial y el virtual de -11.46, según la prueba de Wilcoxon, con $p = .0001$

Palabras Claves: *engagement académico, educación virtual, plataforma digital, psicología.*

Abstract:

The COVID-19 pandemic forced an abrupt shift in university teaching from face-to-face to online formats, with effects on student engagement that remain unclear.”

This cross-sectional quantitative study explores the difference that exists in the students' self-perception of their academic engagement in both environments. The total number of informants was 238 (176 women and 62 men), undergraduate students from two institutions: private and public. The Utrech Work Engagement Scale (UWES-S 9) developed by Schaufeli & Bakker (2004) was applied to find a significant difference in means between the face-to-face and virtual format of -11.46, according to the Wilcoxon test, with $p = .0001$

Keywords: *academic engagement, virtual education, digital platform, psychology.*

Introducción

A nivel mundial, la pandemia por COVID-19 cambió drásticamente los sistemas educativos. El brote de SARS-CoV-2 llevó a la Organización Mundial de la Salud a declarar una emergencia sanitaria mundial el 11 de marzo de 2020 (OMS, 2020). En México, puso de manifiesto no sólo la ausencia de preparación institucional, sino también la susceptibilidad de educadores y estudiantes a circunstancias sociales, emocionales y de tecnología (Sánchez et al., 2020; Bozkurt & Sharma, 2020).

El aprendizaje en línea se convirtió en la alternativa para dar continuidad a los ciclos escolares extensos, esto convirtió que plataformas digitales como Zoom, Google Meet o Microsoft Teams fueran ampliamente utilizadas. Aunque estas herramientas simplificaron la interacción y comunicación académica, su integración fue impensada y, en muchos casos, sin la capacitación adecuada (Mora & Johnston, 2020). Este contexto exigió, tanto a estudiantes como a profesores, a transformar sus espacios íntimos en escenarios públicos de intercambio académico, enfrentándose a nuevos retos: fallas de conectividad, carencias de recursos tecnológicos, sobrecarga emocional, así como dificultades de motivación y autorregulación (Failache et al., 2020; Poston et al., 2020).

Bajo este contexto, el concepto de *engagement* académico tomó relevancia, y es entendido como el grado de dedicación energía y concentración que los estudiantes muestran frente a las exigencias de sus estudios (Schaufeli, et al., 2002). Ha sido referido como un predictor sólido del rendimiento y la estabilidad escolar, su análisis en contextos de educación virtual, especialmente en América Latina, todavía se está estudiando. Algunos reportes han informado una disminución del compromiso estudiantil durante la pandemia, asociada a la falta de interacción presencial y al aislamiento social (Al-Sheeb et al., 2018; Portalanza et al., 2017). Dado que los resultados no son concluyentes, es preciso explorar cómo se reconfigura este constructo en la formación inicial de psicólogos.

Asimismo, dicho soporte tecnológico se ha vinculado con la teoría del conectivismo, la cual sostiene que el aprendizaje ocurre en redes dinámicas de interacción y depende, en gran medida, de la

capacidad para establecer conexiones significativas entre personas, información y recursos digitales (Siemens, 2005). Bajo esta perspectiva, el *engagement* académico no solo refleja una actitud individual, sino también la manera en que los estudiantes logran insertarse en comunidades de aprendizaje mediadas tecnológicamente.

El presente estudio se propuso analizar las diferencias en la autopercepción del *engagement* académico de psicólogos en formación al trasladarse de un entorno presencial a uno virtual durante la pandemia y aportar evidencia empírica que favorezca a comprender los retos de la educación superior en contextos emergentes.

Engagement académico

El concepto de *engagement* surgió en el campo laboral y se situó como opuesto al, ya conocido, *burnout*. En este contexto, se definió como un estado de energía, implicación y eficacia ante las actividades laborales (Schaufeli, et al., 2002). Posteriormente, fue trasladado al campo educativo, donde se le ha considerado como un indicador clave de la responsabilidad estudiantil con sus procesos de aprendizaje (Schaufeli & Bakker, 2004; Fredricks et al., 2004; Kahu, 2013). En términos generales, el *engagement* académico hace referencia al grado en que los estudiantes sienten eficacia y dedicación a su formación y sus actividades académicas, experimentando entusiasmo, energía y concentración frente a los retos de sus estudios (Schaufeli & Bakker, 2002, Kahu, 2013). Con ello, se ha destacado como un fuerte predictor del rendimiento escolar, la permanencia en la educación superior y el desarrollo de habilidades de autorregulación (Al-Sheeb et al., 2018; Portalanza et al., 2017). A partir esta perspectiva, se concibe el *engagement* no solo como un recurso psicológico deseable, sino además como una condición esencial para que los estudiantes afronten con resiliencia los retos de su trayectoria educativa.

La literatura reciente ha evidenciado, sin embargo, que el imprevisto éxodo a entornos virtuales durante la pandemia generó una disminución significativa en los niveles de *engagement*, particularmente en sus dimensiones de motivación y dedicatoria (Estrada et al., 2021; López-Aguilar et al., 2021), los principales factores reportados son la falta de interacción cara a cara, el aislamiento social y los problemas técnicos.

En relación con lo anterior, es relevante discurrir en el ámbito del conectivismo, que propone que el aprendizaje se produce a través de redes de interacción y depende en gran medida de la capacidad de los estudiantes para establecer conexiones significativas con personas, recursos y contextos digitales (Siemens, 2005). El conectivismo, teoría central en entornos virtuales de aprendizaje, nos refiere que el *engagement* no solo depende de las características individuales de los estudiantes, sino además de la calidad de las interacciones que logran establecer los estudiantes en dichos espacios, la importancia de las condiciones institucionales, y el soporte tecnológico.

MS Teams y la educación virtual

El uso de plataformas digitales se convirtió en una necesidad inminente para amparar la continuidad académica en el contexto de aislamiento. Entre las más destacadas se encuentran Microsoft Teams y la gama de productos de Google, ya que ofrecen un entorno de colaboración sincrónica y asincrónica que integra videoconferencias, chats, almacenamiento de archivos y creación de equipos de trabajo (Poston et al., 2020).

Dichas plataformas están diseñadas bajo principios de interacción colaborativa, que promueve la posibilidad de establecer comunidades de aprendizaje *online* y fomenta un modelo pedagógico cercano al constructivismo social. Sin embargo, diversos estudios han señalado que, si bien estas plataformas facilitan la comunicación, también pueden generar un fenómeno de inverso cuando los estudiantes optan por las grabaciones o reducen su participación en las sesiones (Arrieta et al., 2019; Salas-Pilco et al., 2022).

Por lo cual el reto no se limita a disponer de la herramienta tecnológica, sino de promover un uso pedagógico que implique o se centre en la motivación, la interacción y el compromiso estudiantil. De acuerdo con Estrada et al. (2021), el uso de plataformas digitales debe ser acompañadas de estrategias didácticas que integren el aprendizaje activo y colaborativo, ya que se corre el riesgo de reproducir una educación pasiva que primaría la memorización de contenidos.

Ante este escenario, es importante analizar cómo el tránsito de lo presencial a lo virtual impactó en los niveles de *engagement* académico en los psicólogos en formación y comprender cómo el uso de los recursos tecnológicos no garantiza la continuidad del proceso enseñanza -aprendizaje, por sí sola, sino que

la eficacia del compromiso estudiantil depende de la interacción entre las características del estudiante, las dinámicas de la enseñanza y los marcos institucionales que sostienen el proceso formativo.

Método

El tipo de investigación es *ex post facto*, cuantitativo, transversal y descriptivo, con un diseño intra-sujetos ya que los mismos participantes calificaron su *engagement* en dos contextos: presencial y virtual, con ello comparar condiciones sin manipulación experimental y con el objetivo de estimar diferencias percibidas (Polit & Hungler, 1999) en *engagement* académico. Se realizaron las pruebas estadísticas descriptivas, y análisis de diferencias de medias.

Participantes

La selección de la muestra se dio de forma no probabilístico por conveniencia (Polit & Hungler, 1999), los informantes corresponden a dos instituciones educativas del noreste de México, que son formadoras de licenciados en psicología, N= 238, el 21.4 % de universidad privada y el 78.6 % de institución pública, para sustentar la adecuación muestral respecto del instrumento (9 ítems), se siguió el criterio de ≥ 5 participantes por ítem, superando el umbral mínimo recomendado (Lloret-Segura, et al, 2014). La estrategia de reclutamiento en cadena (bola de nieve) se realizó a través de grupos estudiantiles y mensajería móvil, invitando a quienes cumplían criterios de inclusión a compartir la liga con pares (Waizmann et al., 2015).

Las edades oscilan entre 17 a 38 años, promedio de 21.15 años (DE= 3.17); el 73.9% fueron mujeres y 26.1 % hombres, del cual el 64.7 % no tiene una relación de pareja actualmente.

El 70.6 % reporta conectarse al aula virtual con el apoyo de una computadora, el 5 % a través de *tablet* y el 24.4 % lo hace con su teléfono móvil, sin embargo, al realizar tareas el 92 % lo hace en computadora de escritorio o laptop, el 3.4 % por medio de su *tablet* y solo un 4.6 % en su teléfono inteligente.

Instrumento(s)

Para ser cuantificable la observación interactiva durable de personalidad (Ribes-Iñesta, 2009) del *engagement* como rasgo de personalidad, se utilizó la Utrech Work Engagement Scale (UWES-S 9)

desarrollada por Schaufeli & Bakker (2004), hay una versión revisada por Parra & Pérez (2010) con estudiantes universitarios de Chile, el instrumento es auto aplicable de nueve ítems tipo Likert para medir el *engagement* global, a su vez se subdivide en tres dimensiones: 1) vigor, 2) dedicación y 3) absorción, cada una con tres ítems, para responder se propusieron seis opciones de respuesta: Definitivamente sí = 6, Sí = 5, Creo que Sí = 4, Creo que No = 3, No = 2, Definitivamente no = 1.

La suma genera una puntuación mínima de 9 y la máxima de 54, mientras al subdividir la escala, la puntuación mínima de cada dimensión puntúa como mínimo 3 y como máximo 18. Los resultados fueron convertidos en índices. En el trabajo original Schaufeli & Bakker (2004) lo dividieron en cinco: Muy bajo, Bajo, Promedio, Alto, Muy Alto, sin embargo, para efectos de nuestro análisis, se determinaron dos, integrando “Muy bajo y Bajo” en índice “Bajo” y el resto, superior al promedio, como índice “Óptimo”. En relación con la fiabilidad del instrumento Schaufeli & Bakker (2004) reportaron una $\alpha = .93$ en global, a su vez, en las subescalas: Vigor $\alpha = .84$, Dedicación $\alpha = .89$ y Absorción $\alpha = .79$. En un estudio con población de estudiantes latinos, Portalanza, et al., (2017) reportó: $\alpha = .91$ en *engagement*, y .84, .87 y .85 para Vigor, Dedicación y Absorción respectivamente, en nuestra población se expresa en la tabla 1 tanto en la experiencia de aula presencial y aula virtual.

Tabla 1. Coeficiente de confiabilidad

Dimensión	Aula Presencial			Aula Virtual		
	M	DE	α	M	DE	α
Vigor	14.42	3	0.81	10.1	4.1	0.87
Dedicación	16.55	2.1	0.84	13.7	3.4	0.87
Absorción	15	2.5	0.78	12.1	3.8	0.85
<i>Engagement</i>	45.97	6.8	0.91	35.95	10.38	0.93

Procedimiento

La recolección de datos se realizó mediante formulario en línea, a través de un formulario de Google, el cual se difundió por mensajes grupales con instrucción explícita sobre anonimato, uso de datos con fines académicos y consentimiento informado, la cual señalaba el mensaje de aceptación (previa) en la

primera pantalla. Se aleatorizó el orden de los ítems para disminuir sesgos de respuesta con el apoyo de RANDOM.ORG, para aminorar el sesgo de método común (Podsakoff et al., 2003).

El estudio se apegó a los lineamientos del Código ético del psicólogo vigente en México (Sociedad Mexicana de Psicólogos, 2009).

Así mismo, se solicitó compartir a un par de contactos que cumplieran con los mismos criterios, en éste se expresa previamente los fines del estudio y se da a conocer los criterios de anonimato, el consentimiento informado se da ante el hecho de marcar de aceptado y ejecutar el acceso.

El tratamiento de datos se realizó con el apoyo de los softwares estadísticos SPSS versión 23. Se inspeccionaron valores perdidos, respuestas inconsistentes y duplicados. Se verificó la normalidad (p. ej., Shapiro-Wilk o K-S, histogramas y Q-Q plots). Dado que las distribuciones suelen desviarse de la normalidad en escalas ordinales, el contraste principal entre condiciones presencial vs. virtual se realizó con Wilcoxon de rangos con signo (prueba no paramétrica).

Resultados

La prueba de normalidad (Tabla 2) indica que los puntajes de *engagement* no se ajustan a la distribución normal: los contrastes de Kolmogorov–Smirnov resultaron significativos ($p < .05$) en ambas condiciones (presencial y virtual), por lo que se optó por contrastes no paramétricos. En la misma tabla se reportan las estadísticas descriptivas por condición (M, DE, varianza) y los valores de Z y p del K–S, que confirman la decisión analítica.

Tabla 2. Prueba de normalidad

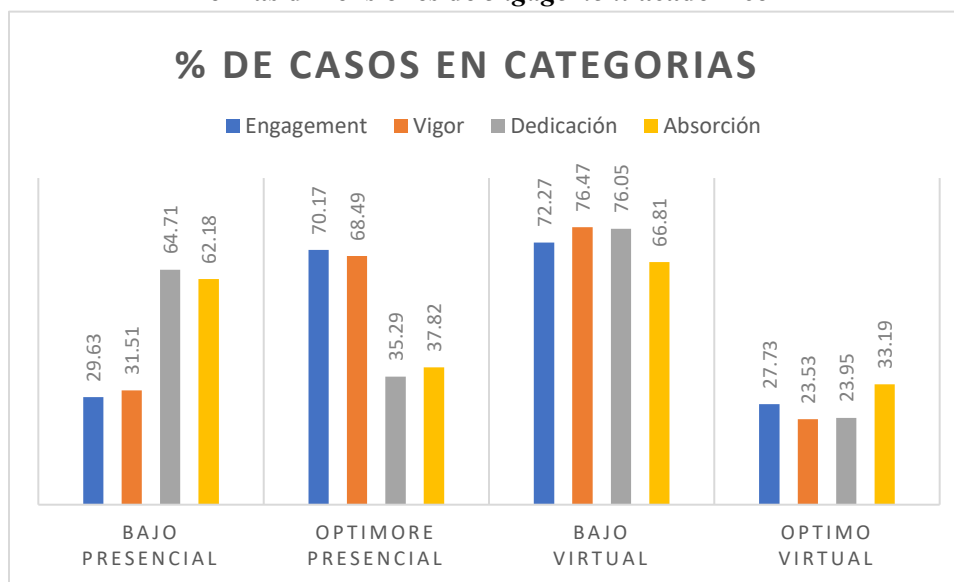
	<i>Engagement</i>		Diferencia
	Presencial	Virtual	
Media	45.966	35.95	-0.42
SD	6.88	10.38	0.55

Varianza	47.34	107.8	0.304
Z (K-S)	0.121	0.08	0.325
P	0.0001	0.001	0.0001

Dado lo anterior, se aplicó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para comparar la condición presencial vs. virtual. El contraste mostró una diferencia estadísticamente significativa entre condiciones, con un cambio global de *engagement* de -11.46 puntos y $p = .0001$, lo que indica un descenso del *engagement* académico cuando las clases se cursan en formato virtual, el resultado se interpreta como diferencia en rangos (medianas) y se acompaña de un tamaño del efecto estimado en $r = .69$, que sugiere un efecto de magnitud elevada (Field, 2018; Cohen, 1988).

En los análisis descriptivos por subescalas, se observa una inversión en la prevalencia de niveles “óptimos” entre los dos contextos. Para el constructo Vigor, la proporción de casos con nivel óptimo pasó de 68.49% en presencial a 23.53% en virtual; en Dedicación, de 35.29% a 23.95%; y en Absorción, de 37.82% a 33.19%. En conjunto, la Gráfica 1 muestra que el 70.17% de los estudiantes reporta *engagement* adecuado en la experiencia presencial, cifra que desciende a 27.73% al considerar la experiencia en formato virtual.

Gráfica 1 porcentuales de prevalencia agrupadas de niveles en grupos de presencial y virtual en las dimensiones de *engagement* académico



Discusión

El hallazgo central muestra una disminución significativa del *engagement* académico al pasar de la modalidad presencial a la virtual ($\Delta = -11.46$; $p = .0001$), con tamaño del efecto elevado ($r = .69$). Dichos resultados son congruente con la literatura sobre el fenómeno durante la contingencia sanitaria, los cuales reporta descensos principalmente en vigor y dedicación cuando la dinámica de enseñanza migró a entornos en línea (Estrada *et al.*, 2021; López-Aguilar *et al.*, 2021; Salas-Pilco *et al.*, 2022). En nuestros datos, la disminución significativa ocurre en Vigor, seguida de dedicación, mientras que Absorción se afecta en menor medida. Una explicación posible es que el cambio a la virtualidad, como cualquier cambio tensiona, sobre todo, implica ajustes en la energía sostenida para estudiar (fatiga digital, aislamiento) y el sentido de propósito (dificultad para experimentar reto/trascendencia en interacciones mediadas), aun cuando ciertos focos de concentración puntual puedan preservarse en tareas específicas.

Podemos articular una mejor comprensión de los resultado de estos componentes si articulamos el *engagement* con sus elementos conductuales, afectivos y cognitivos, como lo señalan los estudios de Fredricks *et al.*, 2004 y de Kahu, 2013, en donde el descenso en Vigor y Dedicación sugiere un impacto diferencial en los planos afectivo-motivacional (entusiasmo, energía, sentido) y conductual (inversión de esfuerzo), más que en el cognitivo (Absorción). A la vez, desde el conectivismo, el *engagement* depende de la densidad y calidad de las conexiones con personas, recursos y prácticas; cuando estas redes son frágiles o se someten a simplemente un consumo de contenidos, el *engagement* tiende a erosionarse (Siemens, 2005; Estrada *et al.*, 2021).

Las particularidades disciplinares de la formación en psicología ayudan a entender la magnitud del efecto: la formación implica interacción humana compleja, lectura de señales no verbales, manejo de emociones en vivo y supervisión de la comunicación no verbal. La intervención tecnológica puede dificultar o diluir detalles de lo “personal” (p. ej., cámaras apagadas, latencia), afectar la ritualidad del encuadre y limitar oportunidades para la práctica guiada, con impacto directo en vigor (resiliencia para sostener el trabajo académico-clínico) y dedicación (significado, orgullo, reto). Estos mecanismos coinciden con revisiones que subrayan que la tecnología no incrementa por sí sola el *engagement*; más bien, su efecto

depende del diseño pedagógico y de la interacción que promueve (*Salas-Pilco et al., 2022; Poston et al., 2020*).

En línea con ello, el uso de MS Teams favorece la continuidad y la colaboración, pero puede derivar en participación pasiva si el curso se apoya principalmente en la consulta de grabaciones y exposición magistral, reduciendo la presencia social y la co-construcción (*Arrieta et al., 2019; Poston et al., 2020; Salas-Pilco et al., 2022*). Desde una perspectiva aplicada, la evidencia recomienda estrategias activas (micro-debates, *breakout rooms* con roles, *role-play* breve con rúbricas, supervisiones rápidas por casos, producción colaborativa visible) para reactivar Vigor y Dedicación en línea (*Estrada et al., 2021*).

Nuestros resultados se sostienen con un contraste no paramétrico coherente con la distribución observada y un efecto grande; no obstante, deben ponderarse posibles sesgos de método común por autoinforme y aplicación en un mismo *sitting*, así como sesgo de recuerdo al comparar la experiencia presencial previa con la virtual (*Podsakoff et al., 2003*). Además, aunque describimos diferencias globales y por subescalas, futuros análisis podrían explorar moderadores (sexo, tipo de institución, dispositivo) y comparaciones por subgrupos, dado el perfil muestral (73.9% mujeres; mayoría en institución pública).

En síntesis, los datos obtenidos y la literatura sugieren que el descenso del *engagement* en virtualidad no es uniforme: embate con mayor fuerza al eje afectivo-motivacional (Vigor/Dedicación), y en lo particular en disciplinas con alto componente relacional como Psicología. La consistencia de comunidades o redes de aprendizaje y la reflexión crítica en las estrategias didácticas emergen como palancas clave para sostener el *engagement* académico (*Siemens, 2005; Kahu, 2013; Estrada et al., 2021*).

Referencias

Al-Sheeb, B., Abdulwahed, M., & Hamouda, A. (2018). Impact of first-year seminar on student engagement, awareness, and general attitudes toward higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education, 10*(1), 15-30. Obtenido de <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/2050-7003>

- Arrieta, M., Aguas, R., Villegas, E., y Buelvas, K. (2019). Convergencia de procesos de docencia universitaria: El uso de la aplicación Teams de Microsoft. *Tácticas*. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Roberto_Aguas/publication/337408922_Convergencia_de_p rocesos_de_docencia_universitaria_El_uso_de_la_aplicacion_Teams_de_Microsoft/links/5dd5df55299bf11ec866d2c0/Convergencia-de-procesos-de-docencia-universitaria-El-uso
- Bozkurt, A., & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. Obtenido de <http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). en: https://books.google.com.mx/books/about/Statistical_Power_Analysis_for_the_Behav.html?id=cIJH0lR33bgC&redir_esc=y
- Estrada, O., Fuentes, D., García, A. (2021) El engagement en la educación virtual: experiencias durante la pandemia COVID-19. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 14(2), en: <https://www.redalyc.org/journal/5771/577168155005/html/>
- Failache, E., Katzkowicz, N., y Machado, A. (2020). La educación en tiempos de pandemia. Y el día después. [en línea]. *Blog del Departamento de Economía*, 1-7. en <https://hdl.handle.net/20.500.12008/24008>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Kahu, E. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P.R., & Garcés-Delgado, Y.(2021). El engagement académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado de grado de la universidad de La Laguna. *RELIEVE*, 27(1), 1–18. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21169>

- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). *El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada*. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Mora, R., & Johnston, W. (2020). The Coronavirus crisis in B2B settings: Crisis uniqueness and managerial implications based on social exchange theory. *Industrial Marketing Management*, 88(1), 125-135. doi:<https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2020.05.004>
- OMS. (2020). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Organización Mundial de la Salud. Obtenido de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Parra, P., y Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Educación, Ciencia y Salud*, 7(2), 128-133. Obtenido de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/antiores/vol722010/artinv7210c.pdf>
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Lee, J. & Podsakoff, N. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Polit, D., y Hungler, B. (1999). *Investigación Científica en Ciencias de la Salud: Principos y Métodos* (6ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Portalanza, C., Grueso, M., y Duque, E. (2017). Propiedades de la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9): análisis exploratorio con estudiantes en Ecuador. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 27(64), 145-155. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81850404013>
- Poston, J., Apostel, S., & Richardson, K. (2020). Using Microsoft Teams to Enhance Engagement and Learning with Any Class: It's Fun and Easy. *Pedagogicon Conference Proceedings*, (págs. 1-7). Kentucky. Obtenido de <https://studio.eku.edu/2020-pedagogicon>
- Ribes-Iñesta, E. (2009). La personalidad como organización de los estilos interactivos. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 145-161. doi:www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016315002

- Salas-Pilco, S., Yang, Y., Zhe, V. (2022) Participación estudiantil en el aprendizaje en línea en la educación superior latinoamericana durante la pandemia de COVID-19: una revisión sistemática. *Revista británica de tecnología educativa*, 53 (1) DOI: 10.1111/bjet.13190
- Sánchez, M., Martínez, A., Torre, R., Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., . . . Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24.
doi:<http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). *Utrecht work engagement scale: Preliminary Manual*. Occupational Health Psychology Unit Utrecht University. Obtenido de https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf
- Schaufeli, W., Salanova, M., & González-Romá, V. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. Obtenido de http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2002_Schaufeli-Salanova-Gonz%C3%A1lez-Rom%C3%A1-Bakker.pdf
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *Creative Commons.*, 1-8. Obtenido de http://er.dut.ac.za/bitstream/handle/123456789/69/Siemens_2005_Connectivism_A_learning_theory_for_the_digital_age.pdf
- Sociedad Mexicana de Psicólogos. (2001). *Código ético del psicólogo* (4a ed.). México: Trillas.
- Waizmann, V., Doran, J., Bolger, K., Gómez, J., Safran, J., & Roussos, A. (2015). Escala de Negociación de alianza terapéutica (ANS-A) evidencia de su validez y confiabilidad. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 24(3), 243-254. Recuperado el 20 de septiembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/html/2819/281946988006/>

Lilia Fabiola Muñiz-Pinzón

Doctora en Educación con acentuación en Comunicación y Tecnología Educativa por la Escuela de Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Psicología de la U.A.N.L., Psicóloga Especialista en Psicoterapia Psicoanalítica, con Maestría en Psicología Clínica con Orientación Psicoanalítica, Práctica Clínica privada desde 2003. Fue directora de la carrera de Psicología de la Universidad del Valle de México, Campus Cumbres. Fue secretaria académica del Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León. Ha sido profesora y supervisora de diversidad instituciones educativas de nivel superior. Miembro del cuerpo académico “Modelos de Intervención en Psicoanálisis, Psicología y Educación“, UANL- CA-494.

Gustavo J. González-Ramírez

Psicoanalista y psicólogo clínico, especialista en educación y subjetividad.

Actualmente se desempeña como docente-investigador en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

Formado en Psicología (UANL), con Maestría en Psicopedagogía (Escuela de Ciencias de la Educación) y Doctorado en Filosofía con orientación en Psicología (UANL).

Articula su experiencia clínica —desde el psicoanálisis y la psicopedagogía— con investigación cualitativa y crítica sobre los discursos educativos y sus efectos en la infancia. Ha coordinado procesos de formación docente en educación media superior y superior, y diseña talleres para el análisis de prácticas pedagógicas con enfoque crítico en universidades privadas del noreste de México. Sus líneas de trabajo incluyen convivencia escolar, *engagement* académico, competencias reflexivas y adaptación digital de la práctica clínica. Ha colaborado con programas comunitarios orientados a la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual y al abordaje de la violencia simbólica y el maltrato infantil.

Miembro del Cuerpo Académico “Modelos de Intervención en Psicoanálisis, Psicología y Educación“, UANL- CA-494.

Vol. 5 Núm. 1, enero-junio 2025 ISSN: En trámite

DOI: 10.56375/ve5.1-61

Fecha de recepción: 13/04/2025

Fecha de aceptación: 13/08/2025

Fecha de publicación: 22/08/2025

Cómo citar este artículo:

Casas-Puente, J. y Santos-Guevara, B. (2025). Impacto de las prácticas profesionales en el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de competencias profesionales. *Vectores*. 4(2). 80-98. DOI. 10.56375/ve5.1-61

Impacto de las prácticas profesionales en el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de competencias profesionales

José G. Casas-Puente
Tecnológico de Monterrey

Brenda N. Santos-Guevara
Tecnológico de Monterrey

Resumen: Esta investigación tuvo como objetivo investigar las preferencias de los estudiantes con respecto a las prácticas profesionales para desarrollar competencias profesionales específicas para la vida. En el modelo educativo actual, Tec21, las prácticas son voluntarias, ya que los programas académicos incorporan componentes de aprendizaje basados en retos. Por lo tanto, los estudiantes que realizan prácticas por iniciativa propia buscan adquirir herramientas para el aprendizaje permanente (LLL) que complementen su preparación profesional. Realizamos una encuesta electrónica entre estudiantes de quinto y sexto semestre, utilizando una muestra representativa, para recopilar los datos. Los resultados indican que, más allá de los retos académicos y otros elementos curriculares integrados en cada unidad académica, las prácticas profesionales ofrecen una valiosa oportunidad para que los estudiantes mejoren su perfil antes de incorporarse al mercado laboral. Estas experiencias permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos académicos, adquirir experiencia práctica, ganar confianza y desarrollar habilidades clave para su transición profesional. Más adelante, estas experiencias repercutirán en su empleabilidad.

Palabras clave: prácticas profesionales, competencias profesionales, aprendizaje a lo largo de la vida, educación superior.

Abstract. This research aimed to investigate students' preferences regarding professional internships to develop specific professional competencies for life. In the current educational model, Tec21, internships are voluntary, as academic programs incorporate challenge-based learning components. Therefore, students who pursue internships on their own initiative seek to acquire tools for lifelong learning (LLL) that complement their professional preparation. We conducted an electronic survey among fifth- and sixth-semester students, using a representative sample, to collect the data. The findings indicate that, beyond academic challenges and other curricular elements embedded in each academic unit, professional internships provide a valuable opportunity for students to enhance their profiles before entering the workforce. These experiences allow students to apply academic knowledge, gain practical experience, build confidence, and develop key skills for their professional transition. Later, these experiences will impact their employability.

Keywords: internship, professional competencies, lifelong learning, higher education.

1. Introducción

La transición de la educación superior al mundo laboral representa una etapa crítica en la vida de los estudiantes. En México, retos persistentes como el empleo informal generalizado, el acceso limitado a la seguridad social y la desconexión entre los resultados educativos y las necesidades de la industria ponen de relieve la importancia de replantearse cómo las universidades preparan a los estudiantes para la vida profesional.

Las prácticas se han convertido en un enfoque crucial para conectar el aprendizaje académico con las demandas del mercado laboral. Al brindar a los estudiantes oportunidades para aplicar los conocimientos teóricos en entornos prácticos, las prácticas pueden mejorar el desarrollo de competencias esenciales, como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas, que los empleadores valoran mucho.

En este contexto, es importante promover una colaboración más estrecha entre las instituciones de educación superior y los empleadores. El presente estudio tiene por objeto evaluar el papel actual y la eficacia de las prácticas en las universidades mexicanas, ofreciendo información basada en datos empíricos que pueda servir de base para las estrategias educativas y la elaboración de políticas destinadas a apoyar el éxito de los estudiantes en el competitivo mercado laboral actual.

1.1 Modelo académico

En el Tecnológico de Monterrey, el Modelo Tec21 se centra en fomentar la innovación y animar a los estudiantes a aprender mediante la práctica, es decir, participando en retos reales a través de desafíos profesionales.

Este estudio surgió del claro interés de los estudiantes por participar en prácticas profesionales voluntarias, un paso importante que ayuda a facilitar el salto del aula al mundo laboral. Aunque las prácticas no son oficialmente obligatorias en el plan de estudios actual, las encuestas muestran que estudiantes a partir del quinto semestre ya han completado al menos una práctica como estudiantes universitarios. Esto nos indica que existe un fuerte impulso por adquirir experiencia en el mundo real, cursar asignaturas académicas y establecer vínculos estrechos con los empleadores.

Dado que los estudiantes provienen de muchos campos disciplinares diferentes, sus experiencias de prácticas son igualmente diversas. Por esto es tan importante adaptar las oportunidades al recorrido académico único de cada persona. Lo que destaca en los hallazgos es el apoyo de las prácticas para desarrollar no solo conocimientos técnicos, sino también habilidades sociales cruciales, como la comunicación y la resolución de problemas, que conectan verdaderamente lo que los estudiantes aprenden en la escuela con lo que se encontrarán en el lugar de trabajo.

Observamos un interés especial por las prácticas entre los estudiantes de ingeniería y ciencias de la salud. Las empresas valoran estas experiencias prácticas, ya que preparan a los estudiantes para destacar nada más incorporarse al mercado laboral (West DM, 2024). En el mundo actual, caracterizado por los rápidos cambios y la tecnología, el aprendizaje no se detiene al graduarse, sino que es un proceso que dura toda la vida. Los profesionales deben mantenerse al día en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes para poder adaptarse con flexibilidad y confianza a situaciones impredecibles. Como señala Wan (2025) y respalda la UNESCO (2021), las universidades desempeñan un papel importante en la creación de entornos en los que los estudiantes puedan seguir creciendo a lo largo de sus carreras profesionales.

Parte de este crecimiento proviene del desarrollo de habilidades transversales como la comunicación, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Estas son las habilidades que ayudan a los graduados a aplicar lo que saben en todo tipo de entornos profesionales. Por lo tanto, las universidades no deben limitarse a las clases magistrales y los exámenes, sino que deben fomentar el aprendizaje activo, la autorreflexión y la mejora continua para preparar realmente a los estudiantes para lo que les espera (Gaul J et al, 2010).

Las prácticas profesionales ofrecen a los estudiantes una oportunidad invaluable para ir más allá de la teoría y enfrentarse a retos reales en el lugar de trabajo. Les permiten poner a prueba y adaptar sus conocimientos en situaciones reales, lo que les ayuda a crecer profesionalmente y a encontrar su identidad. Según Gault et al (2010), estas experiencias aumentan la empleabilidad al ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades, conexiones y una mentalidad profesional.

El enfoque educativo aquí no se centra únicamente en las habilidades técnicas. Desde una perspectiva más amplia, nuestro país se enfrenta a importantes problemas. Los empleadores informan de dificultades para encontrar trabajadores con las habilidades adecuadas, y el empleo informal e inestable sigue siendo predominante. Más de la mitad de la población activa carece de acceso a la seguridad social, y muchos perciben salarios bajos o trabajan en horarios irregulares. Aunque las tasas oficiales de desempleo son bajas, no reflejan los problemas subyacentes relacionados con la calidad del empleo o el grado en que una educación sólida se ajusta a las demandas del mercado, como ponen de relieve los datos del INEGI (2024). Por lo tanto, es esencial desarrollar sólidas alianzas entre las universidades y los empleadores para crear itinerarios educativos y profesionales que preparen realmente a los estudiantes para el mercado laboral actual. El objetivo de este estudio es aclarar la situación actual de las prácticas y proporcionar información

sobre estrategias que permitan a los estudiantes realizar una transición segura a su carrera profesional (INEGI, 2024; Economista E, 2023; OECD, 2023; OECD, 2020; Centro de Vinculación y Desarrollo Profesional, 2023).

2. Contexto y método

Daniel (2011) sugiere una fórmula estándar para calcular el tamaño de la muestra en un estudio probabilístico como este. Consideramos un universo de 17 500 estudiantes, con un nivel de confianza del 95 % ($Z = 1,96$), un margen de error del 5 % ($E = 0,05$) y una proporción esperada del 50 % ($p = 0,5$). La figura 1 presenta el cálculo en detalle e incorpora la sustitución de valores.

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{(E^2 \cdot (N - 1)) + Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)} \quad n = \frac{17500 \cdot (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot (1 - 0,5)}{(0,05^2 \cdot (17500 - 1)) + (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot (1 - 0,5)}$$

Figura 1. Fórmula para determinar la muestra y valores sustituidos

El procedimiento da como resultado un tamaño de muestra estimado de 376 participantes. Esto indica que los resultados son representativos y tienen un margen de error aceptable para esta categoría de investigación. Este estudio utilizó 388 cuestionarios válidos, lo que ayuda a garantizar que la muestra sea representativa y mejora la precisión y la imparcialidad necesarias para el análisis cuantitativo utilizando el método especificado (Daniel, 2011).

Un total de 388 estudiantes del Tecnológico de Monterrey, todos en su quinto semestre o posterior, participaron en el estudio. En comparación con los 377 participantes que figuran en una encuesta similar, esta cifra es ligeramente superior. La razón principal de la diferencia es la cuidadosa aplicación de las normas para incluir o excluir datos durante el proceso de limpieza; para mantener la precisión y la fiabilidad del conjunto de datos, se eliminaron los cuestionarios incompletos o incoherentes. Estas fluctuaciones en el

tamaño de la muestra son típicas en la investigación con sujetos humanos y no influyen en la representatividad general del estudio ni en la fiabilidad de sus conclusiones.

El diseño de esta investigación se basa en la técnica de estudio cuantitativo, empleando un enfoque no experimental y transversal. Tiene un alcance exploratorio. Realizamos este trabajo mediante una encuesta electrónica, analizando las 388 respuestas de estudiantes recopiladas. Cabe señalar que recopilamos la información durante el estudio. Llevamos a cabo el análisis utilizando estudiantes regulares cuyos promedios igualaban o superaban la mitad de su plan de estudios.

Como se ha señalado anteriormente, una de las principales motivaciones de esta investigación se deriva del hecho de que el modelo educativo actual incorpora la experiencia profesional en la formación de los estudiantes a través de unidades específicas y exigentes. Sin embargo, las prácticas profesionales siguen siendo opcionales, ya que no son obligatorias en el plan de estudios actual de la institución.

La creciente competitividad del mercado económico y laboral exige que los futuros profesionales trasciendan la mera acumulación de conocimientos teóricos y desarrollen un conjunto sólido de habilidades prácticas y competencias especializadas que les permitan destacar en sus respectivas áreas de especialización. En este contexto, la experiencia profesional adquirida durante la etapa universitaria es fundamental para construir estas competencias esenciales.

El Centro de Vinculación y Desarrollo Profesional (CVDP) del Tecnológico de Monterrey define la práctica profesional voluntaria como «una experiencia profesional que los estudiantes realizan de forma voluntaria para mejorar su formación universitaria». Incluye la realización de actividades en el campo de forma práctica, virtual o híbrida vinculadas a organizaciones, agencias, empresas o instituciones reconocidas (Centro de Vinculación y Desarrollo Profesional, 2023).

Para comprender la institución y su modelo educativo, es importante señalar que los estudiantes pueden elegir entre seis áreas de desarrollo: empleabilidad, emprendimiento (incluidas las empresas familiares), investigación y posgrado, y emprendimiento social, en función de sus intereses, habilidades y motivaciones (ManpowerGroup, 2023).

Por otro lado, destaca que el Modelo Tec21 establece como objetivo principal «proporcionar una formación integral y mejorar la competitividad de los estudiantes en su ámbito profesional, potenciando las habilidades de las futuras generaciones para desarrollar las competencias necesarias que les permitan convertirse en líderes». Además, este modelo educativo tiene como «enfoque pedagógico la participación del estudiante en una situación problemática real y relevante y la vinculación con el entorno, lo que implica la definición de un reto y la implementación de una solución». Este modelo desencadena una serie de competencias profesionales propias de la disciplina y su preparación profesional (ManpowerGroup, 2023).

El aprendizaje basado en retos es el pilar de este modelo educativo. Los retos son uno de los facilitadores indicados y se definen de la siguiente manera: «Es un enfoque pedagógico que involucra activamente al estudiante en una situación problemática real y relevante vinculada al entorno, lo que implica la definición de un reto y la implementación de una solución». Sin duda, este componente permite a los futuros profesionales socializar la relación y ejecutar su sector profesional directamente (Tecnológico de Monterrey, 2018).

Actualmente, la institución ofrece 45 programas académicos (carreras) a nivel profesional y cuenta con más de 20 mil estudiantes en el Campus Monterrey. Los planes curriculares se han dividido en seis áreas temáticas diferentes: entorno construido, ciencias sociales, campos creativos, ingeniería y ciencias, negocios y salud, que brindan diversas opciones

y posibilidades profesionales para que los estudiantes definan su desarrollo y trayectoria profesional (Tecnológico de Monterrey, 2018).

Además, se confirma que el estudiante posee experiencia práctica en el diseño de un proyecto tangible para una empresa con requisitos sectoriales específicos, lo que mejora su comprensión. Bajo la orientación de educadores cualificados, un socio de formación, agente o entidad establece una relación de colaboración con los retos. Esta asociación permite a los estudiantes abordar sus retos en la adquisición de competencias, proporcionando a las organizaciones soluciones o mejoras en áreas de oportunidad identificadas que se derivan de estos retos Arias et al, 2019).

Una vez conocido el entorno del estudio, es importante señalar otros contextos, como Chile, Colombia y Ecuador, donde investigaciones recientes muestran que los estudiantes han completado su formación mediante prácticas profesionales, pasantías o como becarios. Esto respalda la idea de que estas experiencias afectan la incorporación de los futuros profesionales al mercado laboral y su empleabilidad.

Entre los estudios que destacan la influencia positiva de las prácticas profesionales en el desarrollo de las competencias laborales, Piña-Guajardo (2016) hace hincapié en cómo las prácticas profesionales repercuten en el futuro desempeño laboral de los graduados chilenos, subrayando que estas experiencias fortalecen habilidades clave relevantes para el ámbito profesional. Esto conduce a un proceso más activo de incorporación a la vida profesional.

De manera similar, Arias-Marín et al. (2019) demostraron en su investigación con estudiantes de microbiología de la Universidad de Antioquia que las prácticas profesionales mejoran significativamente las competencias relacionadas con la investigación formativa, incluyendo el trabajo en equipo y la adaptabilidad. Además, los

resultados de esta investigación se relacionan directamente con la importancia de la experiencia práctica en disciplinas específicas (Arias-Marín et al., 2019).

A su vez, Guim-Bustos y Marreno-Ancizar (2022) han informado sobre la relación entre las competencias desarrolladas y el desempeño de las prácticas, como se mencionó anteriormente. Estas prácticas tienen una influencia directa en la forma en que los estudiantes universitarios ecuatorianos se integran al mercado laboral. Por lo tanto, estos autores afirman que habilidades como la creatividad, el uso de la tecnología y el trabajo en equipo ayudan a los estudiantes a ingresar al mercado laboral, destacando la importancia vital de las prácticas profesionales en la educación universitaria y su efecto directo en la capacidad de los graduados para encontrar empleo.

Para ello, seleccionamos una muestra representativa de 388 estudiantes del Tecnológico de Monterrey de la población total de la institución. En el momento de la recopilación (semestre de agosto a diciembre de 2024), 110 estudiantes estaban a punto de graduarse a finales de 2024.

Esta propuesta holística tiene como objetivo demostrar la importancia de integrar experiencias prácticas en los programas de educación superior y proporcionar sugerencias útiles sobre cómo mejorar la empleabilidad de los profesionales de la formación. Los resultados y la teoría consultada respaldan estas afirmaciones, que servirán de base para futuras investigaciones destinadas a profundizar en este análisis con pruebas empíricas adicionales que contribuyan a mejorar los programas educativos y la integración de los estudiantes en el mercado laboral.

3. Resultados y análisis

Esta sección expone principalmente los hallazgos más importantes y ofrece un análisis detallado.

La figura 2 muestra los resultados de la pregunta “¿Has tenido o tiene alguna experiencia con prácticas profesionales?”. Los participantes indicaron de manera positiva que el 58,03 % (n= 225) había tenido al menos una experiencia profesional (prácticas profesionales), mientras que el 41,97 % (n= 163) afirmó no haber tenido ninguna experiencia de este tipo además de su modelo académico actual.

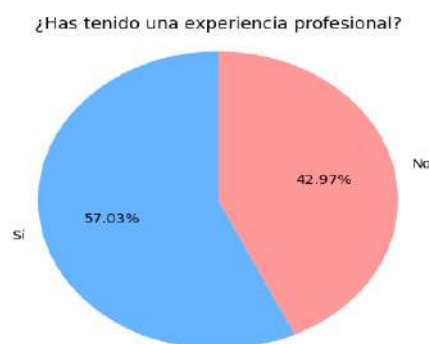


Figura 2. Distribución de las respuestas a la pregunta: “¿Has tenido o tiene alguna experiencia con prácticas profesionales?”

La figura 3 complementa los datos del gráfico anterior, que muestra los resultados obtenidos al considerar únicamente las opiniones de aquellos que respondieron que tenían al menos seis meses de experiencia profesional. En concreto, el 35,28 % (n= 137) de los participantes indicaron que, en ese momento, estaban realizando prácticas profesionales. Por el contrario, el 31,56 % (n= 122) afirmó tener experiencia previa en este tipo de prácticas. Además, el 30.77 % (n= 119) indicó que, en ese momento, contaba con al menos dos experiencias de prácticas, lo que refleja un alto grado de implicación en el mundo laboral durante su preparación académica.

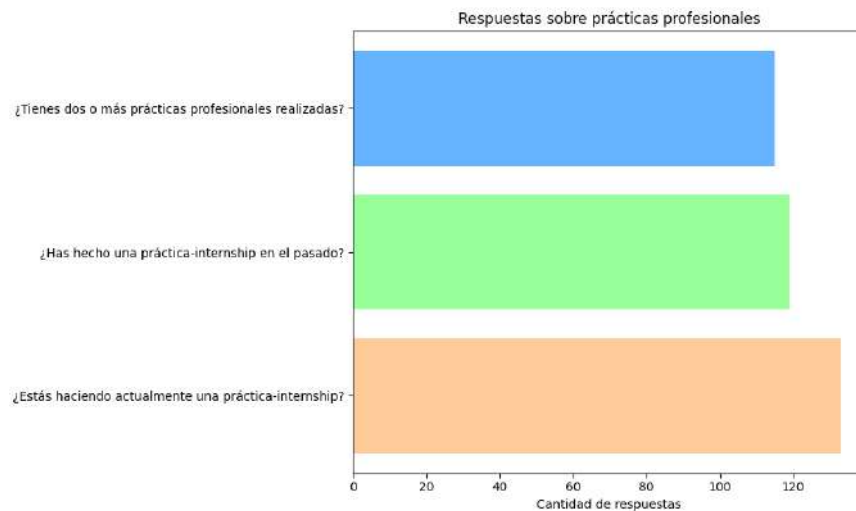


Figura 3a. Número de prácticas profesionales de la muestra.

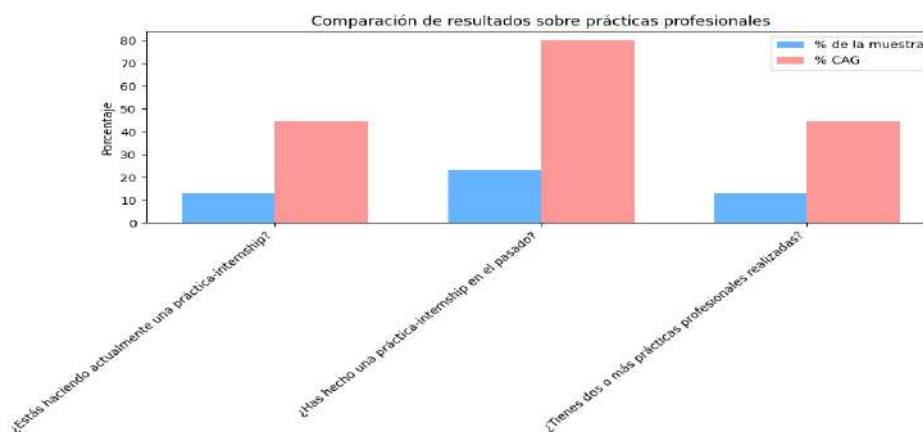


Figura 3b. Comparación de los CAG con el total de la muestra.

Cabe señalar que la suma de los datos de las figuras 2 y 3 no corresponde al 100 % de la muestra, ya que el valor exacto afecta a dos elementos. Contamos a un estudiante en dos o tres elementos en función de sus experiencias. CAG corresponde a los estudiantes que están a punto de graduarse.

Los resultados de la figura 3b indican que el 44.55 % (n= 53) de los candidatos que estaban en vías de graduarse participaban en prácticas profesionales, mientras que el 80,0 % (n= 96) tenía experiencia previa en prácticas. Además, el 44.55 % restante (n= 53) ha tenido dos experiencias profesionales. Estos datos reflejan la relevancia de las prácticas en el desarrollo profesional de los estudiantes que están a punto de graduarse.

La tabla 1 muestra la distribución de las prácticas profesionales entre los candidatos que se gradúan por área. El área de ingeniería lidera con un 34.75 % del total, con un 67.94 % de los estudiantes realizando prácticas profesionales y un 44.27 % habiendo tenido dos experiencias. Otras áreas, como la empresarial (50.62 %) y la sanitaria (62.86 %), también destacan en la participación en prácticas, lo que contrasta con el interés de los estudiantes por complementar su formación académica en diversas disciplinas. En la tabla 1, PP se refiere a prácticas profesionales.

Tabla 1 Resultados del estudio de los CAG por área disciplinar

Disciplina	(% del total)	PP= 1 (%)	PP ≥ 2 (%)
Ingeniería	34.75	67.94	44.20
Negocios	21.49	50.62	40.74
Ciencias Sociales	6.99	34.62	25.00
Industrias creativas	6.37%	50.00	16.67
Ambiente construido	11.94%	46.67	24.44
Ciencias de la salud	18.57%	62.86	47.14

Los resultados de la tabla 2 muestran las vías de desarrollo de cada estudiante, clasificadas por área. En ingeniería y ciencias, la mayoría opta por trabajar en el ámbito académico, con un 39.70 % (n= 52), seguido del emprendimiento o la familia, con un 22.90 % (n= 30). En el ámbito empresarial, la tendencia también se inclina hacia el empleo, con un 39.50 % (n=32), mientras que, en ciencias sociales, la mayoría se inclina por los estudios de posgrado (30.77 %, n=8) o la empleabilidad (26.92 %, n=7). En salud, el 44.30 % (n=31) está empleado, mientras que, en los campos creativos y el entorno construido, las opciones son más diversificadas, destacando el emprendimiento familiar y el empleo.

Tabla 2 Avenidas de desarrollo de estudiantes por disciplina

Disciplina	Empleabilidad	Emprendimiento / empresas familiares	Posgrado / investigación	Desarrollo social	No ha decidido
Ingeniería (135)	54 (39.69)	31 (22.90)	30 (22.14)	1 (0.76)	20 (14.50)
Negocios (83)	33 (39.50)	16 (19.75)	17 (20.99)	0 (0.00)	17 (19.75)
Ciencias sociales (27)	7 (26.92)	6 (23.08)	8 (30.77)	1 (3.85)	5 (15.38)
Industrias creativas (25)	6 (25.00)	7 (29.17)	7 (29.17)	0 (0.00)	4 (16.67)

Ambiente construido (46)	22 (46.67)	8 (17.78)	6 (13.33)	1 (2.22)	9 (19.99)
Salud (72)	32 (44.30)	18 (24.29)	14 (20.00)	1 (1.43)	7 (10.00)
Total (388)	154 (39.52)	86 (22.28)	82 (21.48)	4 (1.06)	62 (15.64)

Nota: entre paréntesis se muestran los porcentajes

En general, los resultados muestran que las prácticas se han convertido en una parte fundamental de la experiencia universitaria de los estudiantes. Muchos participantes realizan más de una práctica y consideran que estas oportunidades son valiosas para sus futuras carreras profesionales. Las diferentes trayectorias que eligen los estudiantes, ya sea el empleo, el emprendimiento o la continuación de sus estudios, reflejan la diversidad de objetivos y aspiraciones de los graduados actuales. Estos resultados ponen de relieve la importancia de fomentar las experiencias en el mundo real como parte de la educación superior.

3.1 Análisis

Los resultados ponen de relieve el importante papel que desempeñan las prácticas profesionales en la formación de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey, campus Monterrey, en el marco del modelo educativo Tec21. Este modelo hace hincapié en el aprendizaje experiencial y el desarrollo de competencias, lo que se refleja en las altas tasas de participación en las prácticas, especialmente entre los estudiantes de ingeniería y ciencias de la salud.

Las prácticas son más que un simple requisito académico; constituyen espacios fundamentales en los que los estudiantes aplican los conocimientos teóricos a situaciones reales, desarrollan habilidades esenciales como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la adaptabilidad, y crean redes profesionales. Los estudiantes reconocen estas experiencias como fundamentales para su crecimiento personal y profesional, en consonancia con el enfoque de Tec21 en una educación flexible y personalizada.

No obstante, los datos revelan disparidades en la participación en prácticas entre las diferentes áreas académicas. Campos como las ciencias sociales y las disciplinas creativas muestran un menor compromiso con las prácticas, lo que puede estar relacionado con estructuras curriculares menos orientadas a la práctica profesional temprana o con un menor número de colaboraciones establecidas con la industria productiva. Esto sugiere la necesidad de que la institución mejore los mecanismos de apoyo y amplíe las oportunidades para garantizar un acceso equitativo a todos los estudiantes.

Además, aunque la empleabilidad sigue siendo el objetivo predominante entre los estudiantes que se acercan a la graduación, muchos también expresan interés en el emprendimiento y la investigación, lo que demuestra que el modelo Tec21 fomenta diversas trayectorias profesionales.

Por lo tanto, las prácticas profesionales en el Tecnológico de Monterrey, campus Monterrey, son fundamentales para preparar a los estudiantes para el mercado laboral en constante evolución. El fortalecimiento del apoyo institucional para ampliar el acceso a las prácticas en todas las disciplinas impulsará aún más los objetivos del modelo Tec21 y beneficiará el desarrollo de los estudiantes.

4. Conclusiones y recomendaciones

Este estudio destaca el importante papel que desempeñan las prácticas profesionales en la preparación de los estudiantes para la transición del mundo académico al laboral. Aunque las prácticas no son obligatorias en el Tecnológico de Monterrey dentro del Modelo Tec21, es notable que alrededor del 67% de los estudiantes hayan tenido una experiencia laboral inmersiva en su tercer año. Esto demuestra una sólida cultura de aprendizaje activo y compromiso con la resolución de problemas del mundo real.

Las tasas de prácticas son notablemente elevadas en disciplinas como la ingeniería y las ciencias de la salud, lo que refleja la preferencia de los empleadores por candidatos con habilidades prácticas y experiencia. Esto pone de relieve la importancia de incorporar experiencias de aprendizaje sustanciales y pragmáticas en los programas académicos para salvar la brecha entre la teoría y la práctica más allá de la preparación académica.

Teniendo en cuenta la creciente participación de los estudiantes en prácticas durante sus estudios universitarios, la universidad debe seguir promoviendo y ampliando estas oportunidades, especialmente en disciplinas como las ciencias sociales y los campos creativos, donde la participación sigue siendo relativamente baja. Las iniciativas del modelo Tec21 que promueven la colaboración activa con socios prácticos y el aprendizaje basado en retos refuerzan eficazmente este vínculo.

Además, es esencial promover múltiples vías de desarrollo profesional — emprendimiento, investigación y educación de posgrado— respaldadas por una orientación personalizada y prácticas estratégicamente estructuradas y alineadas con los objetivos de los estudiantes.

En última instancia, una mayor variedad de muestras y la incorporación de perspectivas de empleadores y expertos en empleabilidad mejorarían los estudios futuros. Estos conocimientos reforzarán la comprensión del impacto de las prácticas y facilitarán la adaptación de la enseñanza académica a las necesidades del mercado laboral, garantizando que los graduados estén adecuadamente preparados para tener éxito en el mundo laboral.

Referencias

- Arias Marín, L., Antonio Cardona-Arias, J., del Socorro García Restrepo, G., et al. (2019). Prácticas profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 56, 2–15.
- CVDP. (2023). Nosotros | Centro de Vinculación y Desarrollo Profesional | Tecnológico de Monterrey. <https://cvdp.tec.mx/es/nosotros>
- Daniel, J. (2011). *Sampling essentials: Practical guidelines for making sampling choices*. Sage Publications.
- Delors, J., Carneiro, R., Chung, F., et al. (2010). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*.
- Economista, E. (2023). *Empresas mexicanas enfrentan escasez de talento especializado*.
- Gault, J., Leach, E., & Duey, M. (2010). Effects of business internships on job marketability: The employers' perspective. *Education + Training*, 52(1), 76–88. <https://doi.org/10.1108/00400911011017690>
- Guim Bustos, P., & Marreno Ancizar, Y. (2022). Desarrollo de competencias en prácticas pre-profesionales y la inserción laboral de egresados universitarios en Ecuador. *Revista Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38833>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2024a). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), cuarto trimestre 2024*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2024b). *Tasa de informalidad laboral*. Comunicado de prensa.
- ManpowerGroup. (2023). *Encuesta de Escasez de Talento: México 2023*.
- País, E. (2024). *El mercado laboral mexicano: baja tasa de desempleo, pero alta informalidad*.
- Piña, M., Profesor Guía, G., & Leiva, P. (2016). *Prácticas profesionales y su valor en el futuro desempeño laboral*.
- Tecnológico de Monterrey. (2018). *Modelo Educativo Tec21*. Monterrey.
- Unesco. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- Wan, S. Y. (2025). Information literacy for lifelong learning. In *Encyclopedia of Libraries, Librarianship, and Information Science* (pp. 349–354). Elsevier.

West, D. M. (2024). The future of work: AI, digital skills, and employability. Brookings Institution Press.

CV Autores

José Guadalupe Casas Puente es profesor e investigador en el Tecnológico de Monterrey, México, donde coordina programas de vinculación profesional y empleabilidad estudiantil. Es candidato a Doctor en Filosofía con orientación en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Sus líneas de trabajo se centran en alfabetización informacional, alfabetización mediática, empleabilidad, competencias digitales y el impacto de la inteligencia artificial en la educación superior. Ha participado en proyectos de innovación educativa, diseño de estrategias de microaprendizaje y experiencias de aprendizaje basadas en la práctica. Además, imparte clases tanto en instituciones privadas como en universidades públicas, lo que le permite mantener una visión amplia e inclusiva de la educación en México. Su propósito es contribuir a la formación de estudiantes críticos, informados y preparados para enfrentar los retos del mundo laboral contemporáneo mediante propuestas educativas innovadoras.

Brenda Nelly Santos Guevara es profesora e investigadora en el Tecnológico de Monterrey, México, donde se desempeña como Coordinadora de la Semana Tec del Centro de Vinculación y Desarrollo Profesional (CVDP) en Campus Monterrey. Es Doctora en Educación con acentuación en comunicación y tecnología educativa por la Escuela de Ciencias de la Educación. Sus principales líneas de investigación se centran en el desarrollo de competencias docentes y profesionales, así como en la gamificación como estrategia educativa. Ha sido ponente en congresos internacionales, tanto virtuales como presenciales, compartiendo sus hallazgos y experiencias en innovación educativa. Su trayectoria docente abarca desde el nivel medio superior hasta el posgrado, lo que le permite tener una visión integral de los procesos formativos. Actualmente imparte clases en el área de Experiencia Profesional y es catedrática en la Escuela de Ciencias de la Educación. Su propósito es contribuir al fortalecimiento de prácticas educativas que preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos del entorno profesional contemporáneo mediante metodologías activas y centradas en el aprendizaje significativo.