

VECTORES.

ISSN: En trámite

Revista en Ciencias de la Educación
www.vectoreseducativos.uanl.mx



#7

Periodo: Julio-Diciembre 2025
Volumen: 5
Número: 2

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

DR. MARIO HUMBERTO ROJO FLORES

Director de la Facultad de Ciencias de la Comunicación
de la Universidad Autónoma de Nuevo León

DR. ALEJANDRO JAVIER TREVIÑO VILLARREAL

Director de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Secretaría de Educación del
Estado de Nuevo León

Equipo editorial

Director editorial

DR. JOSÉ ALFREDO FERNÁNDEZ GONZÁLEZ

Escuela de Ciencias de la Educación, México

Editor técnico

DR. JOSÉ GREGORIO ALVARADO PÉREZ

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Editora asociada

DRA. MARÍA DOLORES MONTAÑEZ ALMAGUER

Escuela de Ciencias de la Educación, México



VECTORES, Vol. 5, No. 2, Agosto-Diciembre 2025, es una publicación semestral 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)340-4730) 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.

Editor responsable: **Dr. José Alfredo Fernández González**. 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.

Responsable de la última actualización de este número, **Dr. José Gregorio Jr. Alvarado Pérez**, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Acueducto cruz con Eucalipto, Col. Del Paseo Residencial, C.P. 64920. Fecha de última actualización, 6 de enero de 2026. Tamaño del archivo: 5.3 MB.

Comité editorial

DR. TEMÍSTOCLES MUÑOZ LÓPEZ

Universidad Autónoma de Coahuila, México

DR. OCTAVIO GARZA ADAME

Centro de Actualización del Magisterio de
Montreyy, México

DRA. CARMEN DINORAH GARCÍA RETES

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

DRA. PATRICIA GEORGINA LLAMAS VILLARREAL

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

DR. JUAN CARLOS FARÍAS BRACAMONTES

Universidad Autónoma de Coahuila, México

Corrector de estilo

DRA. ALMA ELENA GUTIÉRREZ LEYTON

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

M.C. LEWIS DAWSON STORY RODRÍGUEZ

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Traductores

Traductor / inglés

DR. FRANCISCO SAUCEDO ESPINOSA

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Traductor / francés

DRA. JULIETA FLORES MICHEL

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Consejo científico

DRA. ALICIA KACHINOVSKY MELGAR

Universidad de la República, Uruguay

DR. VALENTÍN MARTÍNEZ - OTERO PÉREZ

Universidad Complutense de Madrid, España

DR. ROBERTO LUIS TORRES

Texas A & M University, EE.UU.

DRA. MARÍA OLGA SANTIESTEBAN BREIJO

Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba

DR. JAVIER FELICIANO ARNALDO VEGA RAMÍREZ

Universidad Austral de Chile, Chile

DR. EDUARDO CAMPECHANO-ESCALONA

Universidad César Vallejo, Perú

DRA. ROSARIO LUCERO CAVAZOS SALAZAR

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Asesores

Asesor de revistas científicas

LIC. DAGOBERTO SALAS ZENDEJO

Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Índice

- 5** **Inclusión escolar en centros educativos**
DOI: <https://doi.org/10.56375/ve5.2-54>
José Primitivo Rodríguez Robledo
- 17** **Inclusión y estudiantes sobresalientes de secundaria en Nuevo León, un caso de estudio**
DOI: <https://doi.org/10.56375/ve5.2-55>
Jaime Tamez Sánchez
- 35** **La inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional**
DOI: <https://doi.org/10.56375/ve5.2-70>
Pedro Jiménez-Bernardo, Rodolfo Jiménez-León
- 62** **Integración de tecnologías digitales emergentes en la educación en ciencias de la salud: Análisis del impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje**
DOI: <https://doi.org/10.56375/ve5.2-75>
Francisco Javier Colmán Ramírez, Emerson Cazari Cubilha
- 82** **Bienestar emocional como predictor del fortalecimiento de la autoeficacia laboral en docentes**
DOI: <https://doi.org/10.56375/ve5.2-73>
Jacob Fernández González, José Alfredo Fernández González,
María Dolores Montañez Almaquer

VECTORES.

Revista en Ciencias de la Educación
www.vectoreseducativos.uanl.mx

Artículo de investigación

Inclusión escolar en centros educativos

School inclusion in educational centers

Recepción (Received): 29 de abril de 2025
Aceptación (Accepted): 10 de diciembre de 2025
Publicación (Published): 22 de enero de 2026

JOSÉ PRIMITIVO RODRÍGUEZ ROBLEDO

Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"
jrodriguezr@mormalmsg.edu.mx

Cómo referenciar este artículo:

Rodríguez, J. (2025). Inclusión escolar en centros educativos. *Vectores*, 5 (2), 5-16. DOI: <https://doi.org/10.56375/ve5.2-54>

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia [Creative Commons Atribución-No-Comercial Compartir Igual 4.0 Internacional \(CC-BY-NC-SA-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), por lo cual es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de VECTORES siempre que se otorgue el crédito, no se usa para fines comerciales, y se comparta cualquier

Inclusión escolar en centros educativos

JOSÉ PRIMITIVO RODRÍGUEZ ROBLEDO

Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior
“Profr. Moisés Sáenz Garza”

Resumen

El objetivo principal de la investigación es mostrar puntos de vista de docentes que laboran en educación secundaria sobre el tema de la inclusión de alumnos con capacidades diferentes dentro de los salones de clase. La investigación siguió el procedimiento de las investigaciones cualitativas, se recabó información a través de una invitación para contestar una encuesta vía WhatsApp contestada por catorce docentes de nivel secundaria seleccionados al azar, trabajan en secundarias del área metropolitana de Monterrey, se muestran los resultados, y conclusiones que fueron fundamentales en el presente estudio. Por lo que respecta a nuestro país se han hecho reformas constitucionales que permiten que los estudiantes con alguna discapacidad se integren a los salones de clase sin ninguna restricción por parte de autoridades educativas y la sociedad en general, ya que ellos al igual que cada ciudadano tiene el derecho a recibir educación de calidad por parte de las autoridades gubernamentales tanto a nivel municipal, estatal y nacional. La sociedad en general está en constante cambio y eso se debe a las corrientes de igualdad de género, inclusión, tolerancia, derechos humanos que han existido durante mucho tiempo, sin embargo, en la actualidad han surgido con mayor demanda en diferentes comunidades por situaciones constantes de discriminación que sufren las personas con alguna discapacidad por cuestiones que podrían repercutir en su salud mental.

Palabras clave: educación especial, inclusión, marco legal en inclusión, derechos humanos, integración educativa.

School inclusion in educational centers

JOSÉ PRIMITIVO RODRÍGUEZ ROBLEDO

Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior
“Profr. Moisés Sáenz Garza”

Abstract

The main objective of this research is to present the perspectives of secondary school teachers on the inclusion of students with disabilities in the classroom. The research followed qualitative research procedures. Data was collected through a WhatsApp survey invitation sent to fourteen randomly selected secondary school teachers working in secondary schools in the Monterrey metropolitan area. The results and conclusions are presented, which were fundamental to this study. In our country, constitutional reforms have been made that allow students with disabilities to be integrated into the classroom without any restrictions from educational authorities and society in general, since they, like every citizen, have the right to receive quality education from government authorities at the municipal, state, and national levels. Society in general is constantly changing, due to the long-standing trends of gender equality, inclusion, tolerance, and human rights. However, these trends are now in greater demand in various communities due to the constant discrimination faced by people with disabilities, which could impact their mental health.

Key words: special education, inclusion, legal framework for inclusion, human rights, educational integration.

Introducción

La implementación de la educación inclusiva representa un reto para el sector educativo de cada país, a nivel global diferentes naciones han implementado una serie de cambios en las leyes jurídicas para la aceptación de personas que tengan alguna discapacidad en centros escolares y aun en la sociedad misma.

En nuestro país los cambios que se han formulado en materia de educación se han plasmado, tanto en la Ley General de Educación, como en los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana, al hacer apartados sobre inclusión, equidad y excelencia al eliminar toda forma de discriminación hacia personas que tengan alguna discapacidad física o intelectual. Así también recibirán educación de calidad al integrarse en la educación básica regular sin ningún impedimento que los orille a la exclusión al derecho universal que poseemos los mexicanos a la educación tal y como lo marca nuestra Carta Magna la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Los centros escolares deben hacer modificaciones a su entorno físico al realizar adecuaciones materiales para que los alumnos de educación especial se sientan seguros y cómodos en un entorno agradable, inclusivo, ameno, seguro y confiable al recibir educación de calidad durante su estancia en los distintos niveles de educación básica, que marca la Nueva Escuela Mexicana siendo estos inicial, preescolar, primaria y secundaria.

Por su parte los docentes deben modificar sus planificaciones escolares para incluir a los alumnos con necesidades especiales y crear actividades que permitan la integración de este tipo de alumnos en los salones de clase, la tarea de la inclusión parece difícil de realizar sin embargo considero que las adecuaciones por parte del magisterio serán favorecedoras para los alumnos con capacidades diferentes.

Las autoridades educativas harán lo propio al hacer adaptaciones curriculares a los planes de estudio donde reditúe la importancia de la inclusión de alumnos con necesidades especiales en los diferentes centros escolares. La Nueva Escuela Mexicana tiene un enfoque humanista donde se busca formar individuos con pensamiento crítico y capacidad de relacionarse con sus semejantes de manera pacífica y cordial.

Metodología

El estudio se fundamenta según lo que indica una investigación cuantitativa al realizar una encuesta para conocer la opinión de algunos docentes sobre el tema de la inclusión de alumnos en centros escolares. La educación inclusiva implica que los alumnos con necesidades especiales deben integrarse al grupo de estudiantes, y estos a su vez aceptarlos como seres humanos tal y como lo señalan Pérez-Esteban; Hernández-Garre y Figueredo-Canosa, (2020).

Se elaboró una encuesta tomando en cuenta algunas preguntas que postularan la manera de pensar de los docentes que laboran en escuelas de nivel secundaria, con respecto a la inclusión de alumnos con capacidades diferentes en los centros escolares. Se entrevistó a un docente que reportó información relevante sobre el tema ya que sin ser considerado como docente con estudios de educación especial muestra empatía y aceptación de alumnos con capacidades diferentes en aulas de educación regular al tener logros significativos con alumnos de necesidades especiales.

La invitación para contestar la encuesta fue enviada a través de la aplicación WhatsApp de ahí, los docentes entraban a una liga donde podrían contestar la encuesta de manera anónima y confidencial. En el apartado de respuestas se dio la opción de contestar con; 1 Siempre, 2 Casi siempre, 3 A veces, 4 Casi nunca, y 5 Nunca. Las preguntas de la encuesta son las siguientes:

1. Los docentes tienen una actitud favorable a la incorporación de alumnado con necesidades especiales.
2. Los docentes poseen amplia información sobre las características personales, familiares y escolares de sus alumnos.
3. Los docentes y el alumnado se tratan con respeto.
4. Los docentes y los miembros del USAER comparten un enfoque sobre el alumnado categorizado con “necesidades educativas especiales”.
5. Se muestra al alumnado que puede aprender, si se lo propone, en cualquier área curricular.
6. Se valoran las diferencias entre alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo.
7. Los docentes colaboran en la atención a las necesidades específicas del alumnado.

El trabajar con alumnos con necesidades especiales implica hacer modificaciones en el currículum escolar tal y como lo señala Gagné (1967,23) citado por Angulo-Rasco (1994):

Un currículum es una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades especificadas de las unidades anteriores (en la secuencia) y que ya han sido dominadas por el alumno.

Las necesidades educativas es un término que se emplea para determinar a los alumnos que requieren mayor apoyo en su aprendizaje escolar, así que el trabajo pedagógico que tiene el docente frente este tipo de alumnos implica mayor demanda. González-Fontao (2001), señala que los estudiantes con necesidades educativas especiales son definidos por la singular demanda educativa que plantean, así mismo se debe atender al resto del grupo sin descuidar a este tipo de alumnos. Por su parte Guzmán-Cifuentes (2007) considera que un estudiante presenta necesidades educativas especiales cuando muestra dificultades mayores que las del resto de sus compañeros y se requiere apoyos extraordinarios y especializados para compensar dichas dificultades.

Los docentes tienen en sí un reto que afrontar al coincidir con alumnos con necesidades especiales ya que la inclusión es un proceso a gran escala en los centros educativos, (López-Berlanga, 2018). La inclusión educativa implica que el alumno con necesidades especiales debe integrarse al grupo de alumnos, y estos a su vez aceptarlo como ser humano. Los docentes deben hacer adecuaciones curriculares entendiéndose como aquellos ajustes que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un alumno, con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales (Paniagua, 2005). También se entiende como los cambios que el docente realiza en su planeación escolar para apoyar a alumnos con necesidades especiales.

El hablar sobre diversidad en la educación implica tener alumnos con capacidades diferentes y eso no es una tarea sencilla, es necesario dedicar tiempo, esfuerzo y dedicación ya que la diversidad cultural se entiende como la igualdad del ser humano en un contexto escolar, a su vez se debe dar respeto y tolerancia hacia los alumnos con necesidades especiales en el entorno escolar tal y como lo percibe Aguilar-Bobadilla (2013) como un fenómeno que ha fragmentado la estructura y obstaculiza la recomposición del tejido social y el desarrollo económico, por su parte Cervantes-López (2022) comenta que la diversidad se traduce en una multiplicidad de formas de pensamiento, sentimiento y cultura que repercute en la comunidad llámese escolar u de otra índole. Devalle de Redondo y Vega (1999), citadas por Malegarie (2006) comentan que la diversidad es un valor en sí mismo y por lo tanto es necesario orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad.

La calidad educativa es la manera de aportar conocimiento a los estudiantes de manera significativa de tal forma que repercute en el aprendizaje para enfrentar

los retos en un futuro dado. Ortega (2001), manifiesta que la calidad educativa es el modo de ser de la educación que reúne las condiciones de integridad, coherencia y eficacia.

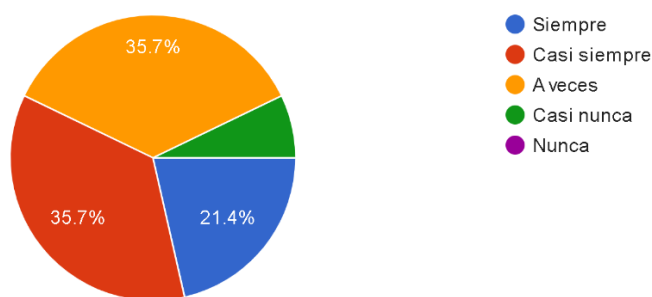
Resultados

Se formuló una serie de preguntas para conocer la opinión de maestros que laboran en educación básica sobre el tema de la inclusión de alumnos con capacidades diferentes en los salones del sector público.

El total de docentes que contestaron las preguntas fue de 14 maestros que pertenecen al nivel secundaria en educación básica y laboran en centros educativos pertenecientes al área metropolitana de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México. La encuesta se aplicó durante el ciclo escolar 2024-2025 durante el mes de octubre. A continuación se muestran las preguntas con el resultado obtenido.

Para la primera pregunta: los docentes tienen una actitud favorable a la incorporación de alumnado con necesidades especiales. Sólo 5 de los maestros contestaron que casi siempre; el cual representa un 35.7 por ciento, al igual que otros 5 docentes respondieron que a veces y representa un 35.7 por ciento. 3 docentes contestaron que siempre, y representa el 21.4 por ciento. Sólo 1 maestro contestó que casi nunca y representa el 7.1 por ciento.

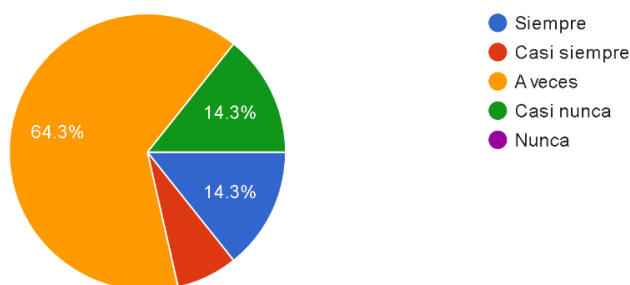
FIGURA 1. Los docentes tienen una actitud favorable a la incorporación de alumnado con necesidades especiales



La segunda pregunta corresponde a si los docentes poseen amplia información sobre las características personales, familiares y escolares de sus alumnos; las respuestas fueron de la siguiente manera: un 64.3 por ciento comentó que a veces, lo cual representa que de catorce maestros encuestados sólo 9 emitieron esa respuesta, el 14.3 por ciento comentó que siempre lo que representa solo dos maestros comentaron esa respuesta al igual que para la respuesta casi nunca fue

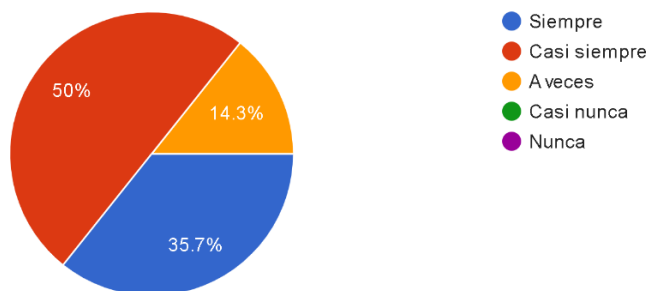
igual al 14.3 por ciento y el 7.1 por ciento manifestó que casi siempre lo que representa que sólo un docente emitió esa respuesta.

FIGURA 2. Los docentes poseen amplia información sobre las características personales, familiares y escolares de sus alumnos



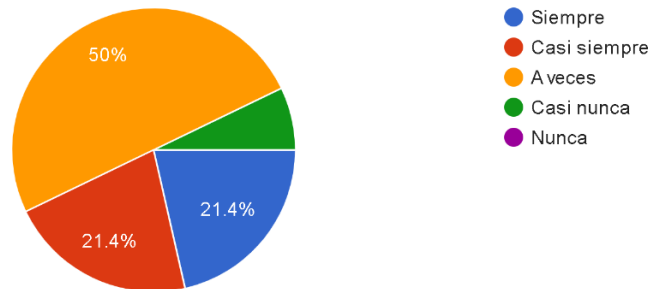
La tercera pregunta manifiesta si los docentes y el alumnado se tratan con respeto, las respuestas fueron las siguientes; el 50 por ciento de los maestros comentó que casi siempre los cual representa que 7 docentes emitieron esa respuesta, el 35.7 por ciento de los docentes comentaron que siempre, lo que representa que solo cinco maestros emitieron esa respuesta y el 14.3 por ciento manifestó que a veces lo que representa que solo dos maestros dieron esa respuesta.

FIGURA 3. Los docentes y el alumnado se tratan con respeto



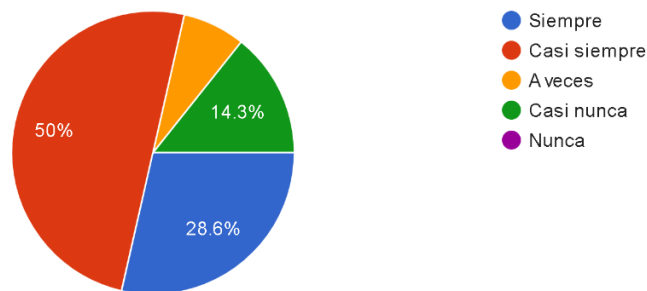
La cuarta pregunta considera que si los docentes que imparten clase en el mismo grupo comparten un enfoque sobre el alumnado categorizado con “necesidades educativas especiales”. Las respuestas fueron las siguientes; el 50 por ciento comentó que a veces, lo que representa que sólo 7 maestros dieron esa respuesta, el 21.4 por ciento comentó que casi siempre lo que representa que sólo 3 maestros emitieron esa respuesta, y el 7.1 por ciento emitió que casi nunca lo que representa a sólo un maestro con esa respuesta.

FIGURA 4. Los docentes que imparten clase en el mismo grupo comparten un enfoque sobre el alumnado categorizado con “necesidades educativas especiales”



La quinta pregunta se refiere a si los docentes incentivan al alumnado con “necesidades educativas especiales” que pueden aprender, si se lo proponen, en cualquier área curricular. Los resultados muestran que el 50 por ciento de los docentes encuestados contestaron con un casi siempre, lo que representa que sólo siete maestros dieron esa respuesta. El 28.6 por ciento de los maestros encuestados mencionaron que siempre, eso indica que 4 docentes dieron por asentada esa respuesta. El 14.3 por ciento de los maestros encuestados mencionaron que casi nunca, lo que representa que sólo dos maestros consideraron esa respuesta y por último el 7.1 por ciento comentaron que a veces lo cual indica que sólo un docente consideró esa respuesta.

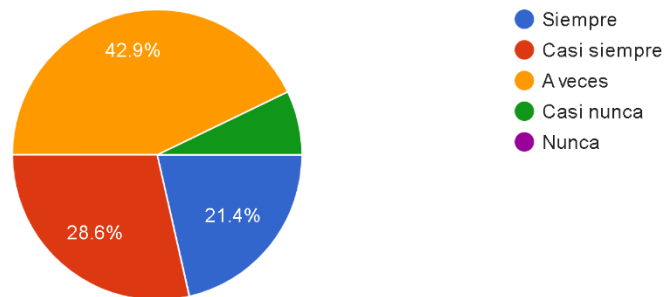
FIGURA 5. Los docentes incentivan al alumnado con “necesidades educativas especiales” que puedan aprender, si se lo proponen, en cualquier área curricular



La sexta pregunta corresponde a si los docentes valoran las diferencias entre alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo. De acuerdo con los resultados emitidos por los docentes el 42.9 por ciento manifiesta que a veces, lo cual representa que sólo 6 maestros comentaron que esa era lo que ellos emitieron. Cuatro docentes manifestaron que casi siempre lo que representa el 28.6 por ciento del total de docentes encuestados. El 21.4 por ciento contestó que siempre lo que representa que sólo tres maestros respondieron de

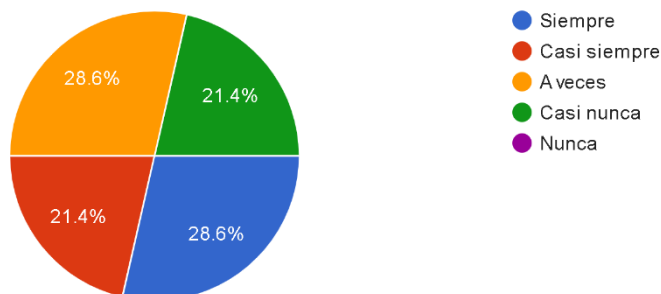
esa manera. El 7.1 por ciento indicó que casi nunca lo que representa que sólo un docente dio esa respuesta.

FIGURA 6. Los docentes valoran las diferencias entre alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo



La séptima pregunta comenta que si los docentes colaboran en la atención a las necesidades específicas del alumnado. Las respuestas se describen de la siguiente manera; el 28.6 por ciento de los encuestados manifestaron que siempre, lo que representa que solo cuatro docentes estuvieron de acuerdo con esa respuesta. El 28.6 por ciento emitió que a veces, lo que representa que sólo cuatro docentes emitieron esa respuesta. El 21.4 por ciento manifestó que casi siempre, lo que representa sólo a tres docentes seleccionaron esa respuesta. El 21.2 por ciento optó por emitir la respuesta casi nunca, lo que representa que sólo tres docentes manifestaron esa respuesta.

FIGURA 7. Los docentes colaboran en la atención a las necesidades específicas del alumnado



Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a 14 docentes de nivel secundaria, se puede afirmar que la integración de alumnos con necesidades especiales en los salones de clase es un proceso que necesita mayor repunte en las diferentes escuelas de nivel secundaria del área metropolitana de la ciudad de Monterrey.

La capacitación a los maestros sobre el tema es de vital importancia ya que los alumnos normalistas egresados de las escuelas formadoras de docentes culminan su formación académica con un bagaje sobre la educación especial muy limitado. La afirmación anterior se basa en los resultados de la pregunta: Los docentes poseen amplia información sobre las características personales, familiares y escolares de sus alumnos; las respuestas fueron nada halagadoras ya que un 78.6 por ciento comentó que a veces, o casi nunca siendo un total de 11 maestros que emitieron estas respuestas.

Los maestros que han trabajado con alumnos con necesidades especiales muestran un punto a favor ya que un porcentaje mayor de ellos emitieron respuestas muy favorables al comentar que los docentes que imparten clase en el mismo grupo comparten un enfoque sobre el alumnado categorizado con “necesidades educativas especiales” las respuestas representan un 92.8 por ciento de lo cual sólo un docente hizo comentarios adversos.

En relación con la inclusión de alumnos con necesidades especiales los docentes respondieron que valoran las diferencias entre alumnado, en vez de tender a considerarlo como un grupo homogéneo. La respuesta marca un 92.9 por ciento donde los docentes valoran las diferencias entre el alumnado. Solo un docente respondió casi nunca.

Por las respuestas contenidas en el presente estudio se puede afirmar que un porcentaje elevado de docentes consideran que se debe dar la inclusión de estudiantes con capacidades diferentes en el salón de clase.

Referencias

- Aguilar-Bobadilla, M. (2013). Educación, diversidad e Inclusión: La Educación Intercultural en Perspectiva. *Ra Ximhai*, 9(1), 49-59.
- Angulo-Rasco, J. (1994). ¿A qué llamamos currículum? En J. Angulo y N. Blanco (coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (17-29). Aljube.
- Cervantes-López, V. (2022). Cultivar la diversidad e inclusión en la educación. *Revista Digital Veracruzana*. 23, (1). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.1.5>
- Guzmán-Cifuentes, A. (2007). *Guía de apoyo técnico pedagógico: Necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvulario*. Ministerio de Educación de Chile.
- López-Berlanga, M. (2018). *El proceso de inclusión en un centro educativo*. Universidad de Almería.
- Malegarie, J. (2006). ¿De qué hablamos cuando hablamos de diversidad educativa? En Universidad de la Plata (Ed.), *Memoria Académica* (1-22). Universidad de la Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13304/ev.13304.pdf
- Ortega, J. (2001). Calidad de la Educación. *Revista Ciencias de la Educación*, 1 (18), 1-7. <https://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a1n18/1-18-2.pdf>
- Paniagua, C. (2005). Las adaptaciones curriculares, concepto y alcances en el marco de la integración escolar. *Revista argentina de psicopedagogía*, 59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057954>
- Pérez-Esteban, M., Hernández-Garre, C. y Figueredo-Canosa, V. (2020). Escuela inclusiva: un reto para la formación docente y colaboración con la comunidad educativa. En J. Carrión y L. Ortiz (coords.), *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro* (103-119). Dykinson.

VECTORES.

Revista en Ciencias de la Educación
www.vectoreseducativos.uanl.mx

Artículo de investigación

Inclusión y estudiantes sobresalientes de secundaria en Nuevo León, un caso de estudio

Inclusion and outstanding high school students in Nuevo León, a case study

Recepción (Received): 29 de abril de 2025

Aceptación (Accepted): 10 de diciembre de 2025

Publicación (Published): 22 de enero de 2026

JAIME TAMEZ SÁNCHEZ

Cómo referenciar este artículo:

Sánchez, J. (2025). Inclusión y estudiantes sobresalientes de secundaria en Nuevo León, un caso de estudio. *Vectores*, 5 (2), 17-34. DOI: <https://doi.org/10.56375/ve5.2-55>

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia [Creative Commons Atribución-No-Comercial Compartir Igual 4.0 Internacional \(CC-BY-NC-SA-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), por lo cual es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de VECTORES siempre que se otorgue el crédito, no se usa para fines comerciales, y se comparte cualquier

Inclusión y estudiantes sobresalientes de secundaria en Nuevo León, un caso de estudio

JAIME TAMEZ SÁNCHEZ

Resumen

Este trabajo analiza las percepciones de alumnos, docentes y expertos sobre la inclusión de estudiantes con aptitudes sobresalientes en una secundaria de Guadalupe, Nuevo León, México. Se examina la evolución histórica del enfoque hacia la inclusión y la definición de alumnos con aptitudes sobresalientes, utilizando cuestionarios, entrevistas y revisión documental.

Palabras clave: inclusión, estudiantes con aptitudes sobresalientes, percepciones.

Inclusion and outstanding high school students in Nuevo León, a case study

JAIME TAMEZ SÁNCHEZ

Abstract

This study analyzes the perceptions of students, teachers, and experts regarding the inclusion of gifted students in a secondary school in Guadalupe, Nuevo León, Mexico. It examines the historical evolution of the approach to inclusion and the definition of gifted students, using questionnaires, interviews, and document review.

Key words: inclusion, gifted students, perceptions.

Introducción

En muchas escuelas públicas y privadas de México se encuentran estudiantes que destacan por su capacidad de aprender rápidamente, por cuestionar constantemente, por poseer habilidades técnicas, deportivas o artísticas sobresalientes. Estos jóvenes, conocidos como alumnos con aptitudes sobresalientes, “excepcionales”, “sobredotados” o, simplemente, como “talentos”, representan un recurso valioso para el desarrollo futuro del país, sin embargo, muchas veces se les invisibiliza o margina. Este artículo se enfoca en un caso de estudio llevado a cabo en una secundaria técnica de Guadalupe, Nuevo León, donde se analiza la percepción que varios agentes tienen sobre esos estudiantes en un ambiente que se autoproclama inclusivo.

Para abordar este tema, partí de la premisa de conectar dos conceptos que, durante años, han sido percibidos como poco relacionados: la inclusión y la presencia de estudiantes sobresalientes. Gradualmente, el término “inclusión” ha adquirido protagonismo tanto en el vocabulario como en las prácticas cotidianas dentro de las aulas mexicanas. Sin embargo, este avance no ha estado exento de desafíos. Los estudiantes sobresalientes representan un componente fundamental del sistema de educación especial en México, pero debido a las diversas complejidades de sus situaciones, con frecuencia se les ha dejado fuera del alcance de las iniciativas inclusivas. Con el propósito de combatir esta exclusión, los responsables de educación especial han ampliado las estrategias y recursos disponibles para brindarles el apoyo necesario. De hecho, la marginación que estos alumnos experimentaban (y en algunos casos aún experimentan) constituye una forma contundente de exclusión. A pesar de ello, estos estudiantes suelen ser muy conscientes de su realidad, pero, ante las circunstancias, optan en muchos casos por resignarse o guardar silencio.

Para el desarrollo de este trabajo se presentan los siguientes apartados: el planteamiento del problema, un breve marco teórico, metodología empleada, análisis de resultados y las conclusiones. La idea general es colocar en la mesa de discusiones el tema de los estudiantes con aptitudes sobresalientes en un caso específico dentro de la educación secundaria en un panorama nacional que está luchando por abrir espacios para la inclusión, inmediato.

Planteamiento del problema

En los primeros años de la primera década del siglo XXI se afirmaba que del total de estudiantes “cerca de un 2% de la población presenta aptitudes intelectuales sobresalientes”(Galdó, 2007 citado por Valdez y Sánchez, 2013); no obstante,

reitera el mismo estudio, se estima que un 98% de casos no han sido localizados, por lo que en la realidad existe un número importante de talentos sin aprovechar (Galdó, 2007 citado por Valdez y Sánchez, 2013, p. 4). Hacia finales de la segunda década de nuestro siglo las cantidades no se habían modificado, así Diana Dessiree Xiqui y Rafael Izcóatl Xelhuantzi afirmaban: "(...) que la proporción de niños con sobredotación es de entre 3 y 10% de la población" (Camarra, 2015, citado por Xiqui y Xelhuantzi (Xiqui-Vega y Xelhuantzi Santillán, 2017). Estos números deberían ser una señal de alarma porque se está excluyendo a un buen número de personas (por omisión o ignorancia) quienes, además representan un alto potencial a corto plazo para el desarrollo en múltiples disciplinas necesarias para nuestro país, tales como matemáticas aplicadas, tecnología, innovación, arte, ciencias sociales, etc.

Explorar las distintas caras de la inclusión y los estudiantes sobresalientes es un universo amplio, sin duda es una tarea necesaria, pero titánica. En particular, en este trabajo se pretende hacer un acercamiento y describir las percepciones que tienen los docentes de escuelas tradicionales de educación básica así como su visión en su labor diaria cuando se encuentran con alumnos con discapacidad, que enfrentan alguna barrera y en, especial, con los estudiantes que presentan aptitudes sobresalientes. En esta situación se intenta hacer un estudio de caso.

El presente estudio tiene una perspectiva descriptiva-exploratoria y parte de la siguiente pregunta general: ¿Cuál es la percepción que tienen sobre la inclusión y los estudiantes sobresalientes los compañeros de esos alumnos, los docentes y el personal de UDEI en una secundaria de Nuevo León?

El objetivo principal es explorar y describir los límites y las percepciones que tienen los docentes y el personal de la UDEI de una escuela secundaria técnica sobre la inclusión y los alumnos con aptitudes sobresalientes

En el plano macro, las razones para investigar sobre la inclusión y los estudiantes sobresalientes son diversas. Entre ellas destaca la necesidad de generar conciencia y reforzar los esfuerzos en su identificación y seguimiento, dado que el número de estudiantes detectados sigue siendo relativamente bajo. Sin embargo, mientras la comunidad educativa no aprecie la existencia y potencialidad de estos estudiantes, se podrá hacer poco. Además, este trabajo busca resaltar y visibilizar a estos alumnos, evitando que sean erróneamente diagnosticados con perfiles que conduzcan a tratamientos o medicaciones inapropiados, tal como lo señala una asociación que ha estudiado frecuentemente el tema. "El 93% de los niños sobredotados en México se encuentran confundidos con TDAH, Asperger o Autismo haciendo que reciban tratamientos médicos innecesarios y en cambio sin

obtener la atención psicoeducativa diferenciada que requieren” (Centro de Atención al Talento, 2018).

En el plano micro, una preocupación presente al preparar este trabajo es indagar y describir cómo se está viviendo en una secundaria de Nuevo León la inclusión así como el trato hacia estos estudiantes sobresalientes, y un lugar especial lo tiene la labor docente que en medio de una reforma educativa que tal vez no ha avanzado lo deseado pero que lo lleva a tener grupos con una amplia diversidad sin tener los recursos para cumplir con su tarea.

En el ámbito más específico, una de las principales razones al desarrollar este trabajo es analizar y describir cómo se experimenta la inclusión en una escuela secundaria de Nuevo León, así el saber cómo es el trato que reciben los estudiantes sobresalientes en tal institución. En esa misma dirección, un enfoque particular se centra en la labor docente, que enfrenta el desafío de gestionar grupos con una gran diversidad en medio de una reforma educativa que, aunque ha mostrado avances, aún no alcanza los resultados esperados y carece de los recursos necesarios para apoyar plenamente su implementación.

Marco teórico

Conceptos básicos

Aunque se considera que la investigación educativa de México ha registrado avances significativo, hay varios conceptos que difíciles de precisar; por lo que es necesario realizar un acercamiento a algunos de ellos para tenerlos como base y que permitan verter varios de los aspectos centrales.

Inclusión y educación inclusiva: Coincido con Echeita y Ainscow cuando señalan que: “(...) el significado del término ´educación inclusiva´ o ´inclusión educativa´ continúa siendo confuso” (Echeita-Sarrionandía y Ainscow , 2011, p.2), sin embargo, creo que es conveniente, como lo hacen estos dos reconocidos autores, apegarse a una de las instituciones internacionales más citadas. Uno de los subtítulos en una página oficial de la UNESCO puede sintetizar el concepto de inclusión que nos ocupa en esta segunda década del siglo XXI: “Que nadie quede rezagado”. La misma UNESCO lo amplía así: La educación inclusiva puede entenderse como un principio rector destinado a alcanzar niveles razonables de integración escolar de todos los estudiantes (UNESCO, 2008, p.8).

Diversidad en educación: la diversidad en educación hace referencia a que el estudiante se convierte en el centro de su propio aprendizaje, sin estar sujeto a limitaciones de lenguaje, raza, credo, género, y a pesar de que enfrente alguna

barrera. Tal como lo indica Delgado Valdivieso: “(...) la atención a la diversidad exige que todas las escuelas acojan a los niños, niñas y jóvenes de la comunidad independientemente de sus capacidades, origen sociocultural o circunstancias de vida” (Blanco, 2015, como se citó en Delgado-Valdivieso, 2019, p. 26).

Persona con aptitudes sobresalientes: es término acuñado en México por la Secretaría de Educación Pública fue definido en los siguientes términos:

Aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico- tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses en su propio beneficio y el de la sociedad (SEP, 2006).

Es significativo que el concepto propuesto en este año va más allá de la simple medida del coeficiente intelectual y abarca la capacidad del estudiante de destacar en áreas tan diversas como científico-tecnológico, el humanístico, el artístico y el motriz. Asimismo es importante resaltar lo que cuando se hace referencia a estudiantes con aptitudes sobresalientes no se puede referir a un “perfil único”, y aún más: “(...) cuando las y los educandos pueden destacar en una o más áreas del currículo escolar, es posible que también enfrenten Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)” (SEP, 2024, p.8).

Percepción: Por su parte el término “percepción” conlleva una buena cantidad de discusiones, pero en esta investigación hace referencia a una imagen mental que se construye en las personas y que se desprende de las mismas observaciones, circunstancias, contexto y experiencias previas de quien observa, así lo afirma “El sujeto forma su propia imagen mental, elabora conceptos (...) construye un sistema de símbolos que proyecta y comunica a los demás” (Aguilar-Gordón, 2010, p.156). En torno a la inclusión y a los estudiantes sobresalientes hay numerosas ideas preconcebidas, prejuicios y estereotipos.

A pesar de que se hace un esfuerzo considerable para que terminológicamente se hagan los cambios y ajustes necesarios para lidiar con los nuevos contextos o demandas, la teoría avanza lentamente. Encima, como se observará más adelante, los términos procedentes de educación especial en México han ido compenetrándose y disolviéndose con la nueva terminología y apreciaciones de la inclusión y la diversidad. Y aún más, el cambio de nombres para una situación no necesariamente implica cambio de prácticas. Mientras tanto, para entender el contexto en el cual está envuelta la secundaria que se ha seleccionado, es pertinente volver la mirada a momentos culminantes de la inclusión y la situación

de los estudiantes con aptitudes sobresalientes en varios planos de la historia internacional y nacional.

Internacional

El término de “estudiantes con aptitud sobresalientes” está ligado al concepto de inclusión. Y, por lo mismo, la percepción que en distintos países se tiene de ambos conceptos se han ido modificando. Un momento relevante para introducir el concepto de inclusión en el panorama mundial lo representó el *Informe Warnock*, en ese momento estaba ligado a la idea de Educación Especial. Este documento, publicado en 1978, revolucionó los esquemas vigentes y masificó una concepción distinta de la educación especial. Esta Ley sostenía que: “(...) toda persona deficiente, al margen de la gravedad de su dificultad, queda incluido en el marco de la educación especial, por lo que ningún niño o niña debe ser considerado ineducable” (Proyecto de Innovación Docente , 2009). El informe subrayaba, según la fuente anterior, el hecho de que ninguna persona de ineducable. Gracias a este informe el concepto de Educación especial, y por lo tanto, de lo que después se llamará inclusión, se modifica y se pretenderá que sea más flexible y amplio.

Por su parte, la Organización de Naciones Unidas, desde su creación en octubre de 1945, ha mostrado su preocupación por acercarse al tema de la inclusión. Sus conceptos y propuestas tienen ecos en diversas dimensiones en un buen número de países. En 1990, sale a la luz pública la Conferencia Mundial de Educación para Todos, que marca un camino importante en los conceptos de inclusión educativa porque propone una ambiciosa meta: no dejar a nadie fuera de los beneficios educativos, lo que implica avanzar aún más en los alcances de la Educación Especial. Posteriormente, hacia los primeros años del segundo milenio, en 2008, se fijaba como una idea fundamental para la inclusión lo siguiente: “Promover la inclusión significa estimular el debate, alentar actitudes positivas y mejorar los marcos sociales y educativos para hacer frente a las nuevas demandas en materia de estructuras y gobernanza de la educación” (Organización de las Naciones Unidas, 2009, p. 6).

En el 2008, en Holanda, se llevó a efecto un encuentro, el VII Congreso Bienal de la Ficomundyt, donde se analizaban los resultados de una investigación que giraba en torno a los efectos de los programas para estudiantes sobredotados, allí se subrayó que: “Los resultados mostraron que los programas educativos para estudiantes superdotados tienen efectos positivos en cuanto al desarrollo del alumnado; y en los factores sociales y emocionales, hay efectos tanto positivos, como negativos” (Covarrubias-Pizarro y Uribe-Martín, 2015, p.4)

Más recientemente, la ONU ha establecido el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4, que se enfoca en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Para lograr este objetivo, es necesario que se establezcan políticas y programas que permitan la inclusión de todas las personas en el sistema educativo.

Nacional

En México, el camino de la inclusión educativa en general y de la intervención con estudiantes aptitudes sobresalientes en particular está llena de claroscuros. Para finales del siglo XIX y principios del XX, por citar casos muy específicos, tal como lo reseña Trujillo-Olguín (2020), en un principio la educación especial se centraba en las características físicas y psicológicas que se “podían percibir a simple vista” (p.16), tales como casos de ceguera, sordera o deficiencia mental; de ese tiempo tenemos ejemplos como la Escuela Nacional de Sordomudos, fundada en 1867 o la Escuela Nacional de Ciegos de 1870. La promulgación de la Constitución de 1917 significó un avance al postular la idea de una educación gratuita y laica, aunque no se registró el caso de los estudiantes de educación especial.

El origen más concreto de la educación especial en México hay que rastrearlo hacia 1935, donde se funda el Instituto Médico Pedagógico “Parque Lira” como un agregado para las prácticas de la carrera de la Normal de Especialización. Hacia los años sesenta, surgieron las llamadas “Escuelas Primarias de Perfeccionamiento” con la idea de que: “(...) el proceso educativo de cada estudiante debía permitirle lograr ser útil a sí mismo y a la sociedad (Cádenas y Barraza, 2014, como se citó en Soler, 2024, p.6). Según lo afirma el mismo Soler (2024), es en 1938 cuando nace la Educación Especial en México.

Es a mediados de los años setenta fue que empiezan a llegar, desde Estados Unidos, propuestas concretas orientadas a la atención de estudiantes sobresalientes. En los gobiernos de José López Portillo (1976-1982) y Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) se dio una gran atención en el renglón de estudiantes con aptitudes sobresalientes. Un lugar especial, que impulsó esta tarea, lo ocupó la labor de la maestra Margarita Gómez Palacios. Soler describe avances de esa época de la siguiente manera: “La atención de estudiantes sobresalientes en México se inició en 1982 cuando se realizó la estandarización de la escala de inteligencia Wechsle” (Soler, 2024, p.6), lo cual implica el ir afinando instrumentos para depurar la detección de estos casos. El modelo CAS (Modelo de Atención y Protección Integral de Centros de Asistencia Social), implementado por el DIF para atender a niños sobresalientes, tuvo hacia mediados de la década de ochenta muchos estados en participación. Sin embargo, poco a poco fue desapareciendo.

Hacia el año 2007, La Secretaría de Educación Pública emitió La Propuesta de Intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes con la finalidad de llevar a todo el territorio nacional la propuesta, sin embargo, sólo algunos estados lograron concretar avances en ese renglón.

Con el transcurso de los años se hicieron modificaciones para intentar precisar más el lugar de estos jóvenes sobresalientes, así en el 2021 se puede observar que la Cámara de Diputados aprobó un dictamen que reforma la Ley General de Educación, para considerar como parte de la educación especial la enseñanza para personas con aptitudes sobresalientes, es decir, con altas capacidades intelectuales, creativas, socio afectivas, artísticas y psicomotrices. Donde se señaló la necesidad de legislar en la materia e impulsar la protección de los niños sobresalientes a lo largo de la educación básica “(...) para evitar o reducir la migración intelectual, también conocida como “fuga de cerebros” (Cámara de Diputados, 2024).

En una de las últimas revisiones y modificaciones en el artículo 64, fracción III, de la *Ley General de Educación* en México se ratifica la necesidad de apoyar en los procesos de inclusión en general, pero en especial: “Prestar educación especial para apoyar a los educandos con alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes en los niveles de educación obligatoria” (Cámara de Diputados, 2024) y en el artículo 65 detalla la necesidad del estado de: “Proporcionar a los educandos con aptitudes sobresalientes la atención que requieran de acuerdo con sus capacidades, intereses y necesidades” (Diario Oficial de la Federación, 2024).

Derivándose de la *Ley General de Educación* se emitió el modelo llamado Nueva Escuela Mexicana, donde se vuelve sobre el mismo aspecto, al señalar que el Estado:

Garantiza el derecho a la educación desde la educación inicial a la superior, llevando a efecto cuatro condiciones necesarias[...]: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de los servicios educativos. La asequibilidad implica la garantía del derecho social a una educación gratuita y obligatoria, así como del derecho cultural al respeto a la diversidad, especialmente de las minorías (SEP, 2022, p.3).

En el plano estatal, en Nuevo León, además de participar en el modelo CAS, ha tenido diversas experiencias que han significado retos y desafíos. Uno de ellos es el llamado Programa Curricular Avanzado, el cual durante varios años fue creciendo exponencialmente dirigiendo sus esfuerzos a preparar a jóvenes sobresalientes, en especial en el ámbito de la robótica, sin embargo, a pesar del entusiasmo generado entre los padres, alumnado y docentes, el proyecto fue perdiendo fuerza, aunque aún quedan casos en activo.

Una revisión de los panorámicos internacionales y nacionales antes presentados, lleva a la idea de que la inclusión y los estudiantes sobresalientes siempre han estado ligados y han vivido transmutaciones tales como la que hoy mismo experimentamos, al diluir la educación especial en el término de inclusión y llevarlo a una consolidación con el tema de la diversidad. Otro aspecto relevante es que este panorama histórico nos muestra las variaciones, retos y desafíos que implica la educación inclusiva, diversa, en especial el apoyo a estudiantes con aptitudes sobresalientes no es un apoyo persistente por parte de los diferentes niveles de gobierno, de pronto hay momentos éxtasis y después de depresión y olvido.

Un análisis de este panorama breve sobre la inclusión y los estudiantes con habilidades destacadas en los diversos niveles planteados me lleva a reflexionar que el recorrido desde las primeras respuestas hacia individuos con características "especiales" a finales del siglo XIX, hasta el concepto de hacer de la inclusión y la diversidad un principio rector de la vida educativa, no ha sido un proceso lineal, claro ni constante. En realidad, ha sido un camino marcado por avances y retrocesos.

Metodología

Tipo de investigación y enfoque

Se parte de un paradigma cualitativo, buscando obtener elementos para hacer una interpretación de lo que ocurre en el aula; se pretende acercarse a un estudio de casos. La investigación tiene un carácter exploratorio en una secundaria específica de un municipio de Guadalupe, Nuevo León. La población sujeta a indagación es la siguiente:

- 58 estudiantes entre los 13 y los 15 años.
- 12 docentes.
- Tres expertos en temas de educación inclusiva.

Técnicas e instrumentos

Para este estudio exploratorio, en una primera etapa, se redactaron varias preguntas para los docentes de secundaria en torno a la inclusión en general, se aplicaron las encuestas en línea y se procesaron los datos. En una segunda etapa, se hicieron tres entrevistas, una a un directivo de CAM, otra a la coordinadora del UDEI, así como a la maestra encargada del segundo grado de una secundaria en Guadalupe, Nuevo León, con la finalidad de tener un mayor acercamiento a

la problemática de los estudiantes sobresalientes. En una tercera etapa se elaboraron dos instrumentos impresos para que los estudiantes lo resolvieran y se procesó manualmente la información.

Contexto

La escuela de referencia, donde se hizo la mayor parte del trabajo se encuentra ubicada en Guadalupe, Nuevo León, muy cerca de los límites con Juárez, en la institución se tienen dos turnos que son totalmente diferentes. En su totalidad hay cerca de 1200 estudiantes. El turno matutino es de una condición socioeconómica un poco más alta que la del turno vespertino y las familias cuentan con la posibilidad de estar más atentos del cuidado de las y los adolescentes. El turno vespertino es de clase marginal a medio marginal. En este turno hay cerca de 600 estudiantes. En casi todos los grupos del turno vespertino hay estudiantes que enfrentan alguna barrera: estudiantes con espectro autista, hipoacusia, debilidad visual, trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), algunos con cierta discapacidad, así como estudiantes sobresalientes.

Se solicitaron los permisos correspondientes a la dirección y supervisión de la escuela para hacer los diferentes estudios y ellos aprobaron rápidamente la petición. Sin embargo, varios de los participantes me pidieron evitar presentar públicamente sus nombres por las posibles implicaciones de varios de sus comentarios. En realidad, esos comentarios no creo que perjudiquen la trayectoria de la institución ni el ambiente laboral, pero respeto la decisión que tomaron y por lo tanto, no se consignaron sus nombres.

Las razones para hacer la indagación en torno a la inclusión y los estudiantes sobresalientes son variadas. Entre ellas se encuentra que es importante hacer un llamado de atención para redoblar los esfuerzos en la detección y seguimiento de este tipo de estudiantes puesto que el nivel de personas localizadas es relativamente bajo. Por otro lado, este trabajo desea describir y destacar la presencia, la visibilizarían, de este tipo de estudiantes y evitar que sean diagnosticados con perfiles diferentes que involucren la aplicación de tratamientos o medicamentos que no les corresponden, tal como lo afirma una asociación.

Resultados

Tal como se recordará, el objetivo de este trabajo es explorar y describir y las percepciones que tienen los alumnos, los docentes y el personal de la UDEI de una escuela secundaria técnica en torno a la inclusión y los alumnos con aptitudes sobresalientes. Aunque se aplicaron varios instrumentos, para efectos de que esta

presentación no se extendiera más de lo necesario se han seleccionado sólo varios rubros para comentar e interpretar.

La percepción de los estudiantes

El 66% de los estudiantes considera que conocen la definición de “inclusión” frente al resto, quienes declaran que no lo tienen afianzado. Posteriormente, en un cuestionario abierto, resultó que varios de los que afirman conocer el concepto, no necesariamente lo han asimilado en su totalidad, por ejemplo, los estudiantes con aptitudes sobresalientes no aparecen en este renglón.

La importancia de este tópico es poner de manifiesto que un amplio sector del estudiantado está impregnado del significado, aunque la minoría que no tiene el concepto resulta ser franca y directa ante el desconocimiento de un término que es muy destacable por el nuevo modelo educativo. Aquí es digno de resaltarse que estos números también delatan la diferencia entre la teoría y la práctica: los estudiantes llevan ya varios años impregnados con estos temas y aseguran que no lo conocen, ¿qué se puede esperar de su aplicación? Por fortuna dos de las expertas consultadas aseguran que los alumnos tal vez no conozcan el término pero sus acciones cotidianas están encaminadas a la inclusión.

La percepción de los alumnos de la secundaria sobre la idea de que todos los alumnos pueden integrarse con facilidad a la escuela receptora sin importar su situación (rampas, señalamientos, mobiliario, personal de apoyo) muestra un resultado positivo.

La percepción de aceptación que los propios estudiantes tienen de su labor inclusiva en el terreno de los aspectos materiales se manifiesta en la estadística: el 52% de los encuestados asegura que aceptan con facilidad a las personas que no son parecidos a ellos (por su color, uso de una lengua indígena, situación económica, nacionalidad, tipo de religión), el dato está abajo con los que aseguran saber qué es la inclusión. Llama la atención que sólo el 21% está totalmente de acuerdo de que se lleva a efecto la inclusión, es decir, todavía no se llega al objetivo de la misma Nueva Escuela Mexicana.

Es significativa esta percepción porque implica la idea de que hay una distancia entre lo deseable y la realidad. Sin embargo, cuando a los alumnos se les investiga sobre cómo perciben la situación al interior de cada uno de sus respectivos salones hay una ligera variación (52%) de que no hay una atmósfera de inclusión.

Si en el plano material la escuela logró cierto éxito. La percepción sobre el ambiente de inclusión/exclusión es diferente. Menos de la mitad está de acuerdo

con la idea de que la escuela es “muy inclusiva”. Por otra parte, el 22% sostiene que está en desacuerdo con la idea de que la escuela es muy incluyente. Aunque también es relevante que sólo el 4% indique que no ve con buenos ojos la idea de inclusión desarrollada en la institución.

Otro aspecto relevante es cómo perciben los estudiantes la labor de los docentes al impulsar la actividad cotidiana de las personas con discapacidad o que enfrentan alguna barrera. La percepción de los alumnos es de que docentes, personal de apoyo y administrativo hacen una gran labor de impulso para las personas con discapacidad o que enfrentan alguna barrera. Si sumamos el 38% de los que están de acuerdo en esta percepción con los 15 que están “totalmente de acuerdo” así como la cantidad de “bastante de acuerdo” (16%) la percepción resulta alentadora.

La percepción de los docentes

La percepción de los docentes en torno a la inclusión y a los estudiantes sobresalientes resultó puntual y significativa. También se han seleccionado sólo algunas de sus observaciones y un extracto de sus ideas a partir de un cuestionario abierto. La respuesta es contundente, 6 de los doce encuestados sostuvieron que “frecuentemente” hacen ese tipo de adecuaciones y cuatro considera que “Casi siempre”.

Sin embargo, entre las respuestas directas de los propios docentes aparece algo inquietante: casi la mitad reveló algo que parece obvio pero no se comenta: es demasiado trabajo hacer esas adecuaciones cuando, como ocurre con el turno vespertino, hay varias situaciones complejas y diferentes. Simplemente, el tiempo no alcanza.

Una de las preguntas que presentó mayor dispersión y apertura fue en torno a la percepción que tienen los propios docentes en relación a uno de diferentes sistemas de comunicación, herramientas para interactuar. Los docentes consideran en su mayoría (7 de los doce) de que “frecuentemente” hacen uso de estas herramientas e instrumentos para facilitar el contacto con estudiantes que los requieran. Sin embargo, dos personas reconocen que casi nunca o nunca lo hacen, lo cual describe su situación. Y son hechos reales y complicados, ya que los docentes requerirían estar entrenados en múltiples sistemas y con habilidades diversas.

Otra de las preguntas profundiza en el aspecto anterior, llevándolo al terreno de los estudiantes sobresalientes. En este renglón las tendencias se consolidan más.

La percepción de los docentes hacia los estudiantes con aptitudes sobresalientes también es significativa, cuatro docentes consideran que logran hacer ajustes convenientes. Tres de ellos piensan que “frecuentemente” lo hacen, Dos señalan que lo hacen “siempre”, pero aparece un hecho diferente tres declaran que las actividades hacia este tipo de alumnos con aptitudes sobresalientes no aparece en su espectro educativo diario.

Aquí se agudiza lo que pasa con las actividades para personas con discapacidad o que enfrentan alguna barrera: preparar el material para estudiantes que pueden avanzar más rápido o que tienen otra actitud ante el aprendizaje puede resultar bastante complejo.

Respuestas a las preguntas abiertas

Además de los formularios de opción múltiple (impresos y en línea), tanto a alumnos como docentes se les solicitó resolver varias preguntas abiertas. Todavía no se han sistematizado las mismas pero se considera conveniente destacarlas:

Las respuestas de los alumnos:

- Reconocen que la institución está haciendo una buena labor sobre la inclusión
- En su campo de visión los estudiantes con aptitudes sobresalientes son los “estudiantes aplicados”.

Las respuestas de los docentes:

- En su percepción ellos desean atender a todos los estudiantes en forma equitativa, pero si hay que dejar a alguno sin atención, se sacrifica a los estudiantes con aptitudes sobresalientes, porque los otros demandan más tiempo y energía
- En varios casos, al igual que a los alumnos, algunos docentes registran que los estudiantes con aptitudes sobresalientes son, en especial, “los muy aplicados”. Dejando de lado otros rasgos de este tipo de estudiantes con aptitudes sobresalientes.
- Los docentes responsabilizan a tres instituciones de las carencias teóricas e instrumentales para el tratamiento adecuado de la inclusión: los directivos de la escuela, los organismos capacitadores del estado y a la misma Secretaría de Educación Pública tanto en el plano estatal como federal.

Las respuestas de los expertos:

- El proceso de inclusión ha ido cambiando conforme se modifican los contextos históricos y sociales.

- Por situaciones de propaganda, política o imagen, muchas veces se induce a que el personal de apoyo se centre más en estudiantes discapacitados o que enfrenta alguna barrera en contraste con el apoyo a estudiantes que poseen aptitudes sobresalientes.
- Los estudiantes con aptitudes sobresalientes no son adultos (aunque en ocasiones tienen información o aptitudes parecidas a esos adultos), aquellos siguen siendo niños o jóvenes y reaccionan de la misma manera, a pesar de sobresalir en algún renglón.
- El aspecto socioemocional está bastante abandonado en los estudiantes con aptitudes sobresalientes.

Conclusiones

A pesar de vivir en un país y con un modelo educativo que pregonan la inclusión, los estudiantes sobresalientes siguen siendo invisibilizados. Sin embargo, esta invisibilización es diferente a la que se tiene ante otras personas, se deriva de la idea de que, por su grado de desarrollo intelectual, artístico o académico, ellos no requieren algún apoyo específico porque lo pueden solventar individualmente. Además, se les puede llegar a confundir como afectados por otra circunstancia e, incluso, prescribir algún medicamento al ser mal diagnosticados.

Aunque se ha avanzado en algunas áreas, la atención a estos estudiantes sigue siendo insuficiente. Este rezago es preocupante, ya que los estudiantes con aptitudes excepcionales tienen un gran potencial y el país puede beneficiarse con ellos, pero se les mantiene silenciados o ninguneados.

La percepción que tienen sobre los estudiantes con aptitudes sobresalientes por parte de sus compañeros de estudio, de sus docentes y el personal de apoyo los muestra como personas con grandes potencialidades pero que, por múltiples razones no se les brinda el apoyo suficiente.

Los alumnos en general, aunque están comenzando a entender la idea de la inclusión, aún tienen carencias tanto conceptuales como prácticas. Para ellos, los estudiantes sobresalientes son simplemente personas aplicadas, sin comprender que estos estudiantes pueden destacar en diversas áreas como el deporte, la robótica, la ciencia y el arte.

Por otro lado, los docentes muestran un avance considerable en sus conceptos y actitudes hacia la inclusión. Sin embargo, se sienten abandonados por las autoridades, que emiten discursos erráticos, contradictorios o dispersos sobre la inclusión, alejados de la realidad educativa. Además, los docentes carecen de guías concretas y materiales adecuados para atender tanto a personas con discapacidad

como a estudiantes sobresalientes, lo que dificulta su labor a pesar de que en el modelo propuestos en la Nueva Escuela Mexicana, la inclusión ocupe un lugar preponderante: “Es fundamental ir más allá de la idea de que la inclusión se reduce a incorporar a los grupos de la sociedad a la escuela, lo cual es muy importante, pero no es suficiente” (Secretaría de Educación Pública, 2024, p.106)

Finalmente, los expertos realizan una gran labor en la inclusión de estudiantes sobresalientes, pero se ven limitados por factores políticos. En el caso de la UDEI, solo hay espacio para cinco estudiantes sobresalientes, lo que afecta su detección y seguimiento. Según un artículo de La Vanguardia, hay un millón de niños desaparecidos, y parece que los estudiantes sobresalientes siguen sin ser encontrados, permaneciendo callados y resignados, aunque conscientes de su valía por descubrir (Toribio, 2010). Los cambios legales implementados en México en favor de la inclusión y el reconocimiento de los estudiantes sobresalientes representan un importante avance hacia una educación más equitativa y justa. Sin embargo, estos ideales corren el riesgo de quedar estancados si no se difunden ampliamente, se fomenta su estudio y comprensión, y se definen de manera clara y accesible para los responsables de llevarlos a la práctica. Sólo a través de un esfuerzo conjunto por informar, capacitar y sensibilizar a la comunidad educativa será posible materializar las metas planteadas y garantizar que todos los estudiantes, sin excepción, puedan beneficiarse de un entorno inclusivo.

Referencias

- Aguilar, F. (2010). Percepción y Meta-Cognición en la educación: Una mirada desde América Latina. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 8, 147-196. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846105007.pdf>
- Centro de Atención al Talento. (2018). *Estadísticas de sobredotación en México*. Centro de Atención al Talento. <https://www.cedat.com.mx/es/estadisticas-de-sobredotacion-en-mexico>
- Covarrubias-Pizarro, P. y Uribe-Martín, R. (2015). Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobresalientes caso Chihuahua, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (2), 1-32. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.19457>
- Delgado-Valdivieso, K. (2019). *El Desafío de la Educación inclusiva Plan Piloto en Ecuador*. Universidad Tecnológica Indoamérica.
- Diario Oficial de la Federación. Cámara de Diputados. (16 de Octubre de 2024). *Ley General de Educación* <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

- Echeita-Sarrionandía, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>
- PID-Aula Psi Proyecto de Innovación Docente. (2009). Informe Warnock. Página web de PID-Aula Psi. https://www.ugr.es/~aula_psi/INFORME_WARNOCK_.htm
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria. Versión revisada*. Secretaría de Educación Pública.
- Soler, P. (2024). La atención educativa del estudiante sobresaliente en México. *Cizonte*, 16 (33), 5-18. <https://doi.org/10.19136/cz.a16n33.6454>
- Toribio, L. (31 de mayo de 2010). Hay 1 millón de niños genio... perdidos. *La Vanguardia*. <http://www.vanguardia.com.mx/haymillondeninosgenioperdidos-505250.html>
- Trujillo-Holguín, J. (2020). La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo,. En J. Trujillo-Holguin, A. Ríos-Castillo, y J. García-Leos, *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (15-29). Escuela normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- UNESCO. (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia*. UNESCO Open Library: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- Xiqui-Vega, D. y Xelhuanzi-Santillán, R. (2017). El "niño sobredotado", ¿Posibilidad o condena?: exploración de la representación social del niño con sobredotación. *Psicología Iberoamericana*, 25 (2), 53-62. <https://www.redalyc.org/journal/1339/133957572007/html/>

VECTORES.

Revista en Ciencias de la Educación
www.vectoreseducativos.uanl.mx

Artículo de investigación

La inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional

The employment of university graduates and its relationship to their career path

Recepción (Received): 6 de diciembre de 2025
Aceptación (Accepted): 10 de diciembre de 2025
Publicación (Published): 22 de enero de 2026

PEDRO JIMÉNEZ-BERNARDO

<https://orcid.org/0009-0001-2511-3197>
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
211b38015@alumno.ujat.mx

RODOLFO JIMÉNEZ-LEÓN

<https://orcid.org/0000-0003-2635-9479>
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
rodolfo.jimenez@ujat.mx

Cómo referenciar este artículo:

Jiménez-Bernardo, P. y Jiménez-León, R. (2025). La inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional. *Vectores*, 5 (2), 35-61. DOI: <https://doi.org/10.56375/ve5.2-70>

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia [Creative Commons Atribución-No-Comercial Compartir Igual 4.0 Internacional \(CC-BY-NC-SA-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), por lo cual es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de VECTORES siempre que se otorgue el crédito, no se usa para fines comerciales, y se comparte cualquier

La inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional

PEDRO JIMÉNEZ-BERNARDO

<https://orcid.org/0009-0001-2511-3197>

RODOLFO JIMÉNEZ-LEÓN

<https://orcid.org/0000-0003-2635-9479>

Resumen

Este artículo analiza la relación entre la inserción laboral universitaria y la trayectoria profesional de estudiantes de último semestre y egresados de Contaduría Pública de la DACEA-UJAT durante 2024-2025. El estudio identifica brechas significativas que limitan la empleabilidad: la falta de experiencia laboral emerge como el principal obstáculo, seguida por la limitada oferta laboral y deficiencias en habilidades blandas, dominio normativo y manejo de herramientas tecnológicas. Estas condiciones evidencian una desarticulación entre la formación académica y las exigencias actuales del mercado laboral. El análisis adquiere relevancia institucional debido al papel que desempeña la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco dentro del sistema de financiamiento público. Con un presupuesto superior a 2,800 millones de pesos en 2025, la eficiencia del gasto está regida por la Ley General de Contabilidad Gubernamental, esta se vincula directamente con los resultados académicos y la inserción laboral de sus egresados. A su vez, los principales stakeholders (UJAT, Secretaría de Educación, Gobierno Estatal, Sector Privado e IMCP Tabasco) inciden en la calidad de la formación profesional, la vinculación y la generación de oportunidades para su primer empleo. La investigación emplea un enfoque mixto, con un diseño exploratorio e hipotético-deductivo, donde se utilizó una encuesta con escala Likert aplicada a 175 participantes y triangulación documental. Los resultados confirman una relación significativa entre la formación académica y la trayectoria profesional. Se concluye que fortalecer la vinculación universidad-empresa, actualizar los planes de estudio y mejorar la transparencia del gasto educativo es esencial para incrementar la empleabilidad. Se recomienda profundizar mediante estudios longitudinales y comparativos interinstitucionales.

Palabras clave: desempleo, inserción, duración, incidencia y búsqueda de empleo.

The employment of university graduates and its relationship to their career path

PEDRO JIMÉNEZ-BERNARDO

<https://orcid.org/0009-0001-2511-3197>

RODOLFO JIMÉNEZ-LEÓN

<https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Abstract

This article analyzes the relationship between university labor insertion and the professional trajectory of final-semester students and graduates of the Public Accounting program at DACEA-UJAT during 2024–2025. The study identifies significant gaps that limit employability: lack of work experience emerges as the main obstacle, followed by limited job availability and deficiencies in soft skills, regulatory knowledge, and technological competencies. These conditions reveal a clear misalignment between academic training and current labor market requirements. The analysis gains institutional relevance due to the role played by the Universidad Juárez Autónoma de Tabasco within the public financing system. With a budget exceeding 2.8 billion pesos in 2025, spending efficiency—regulated by the General Government Accounting Law—is directly linked to academic outcomes and the labor insertion of its graduates. Likewise, the main stakeholders (UJAT, the State Education Secretariat, the State Government, the Private Sector, and the IMCP Tabasco) influence the quality of professional training, university–industry linkage, and the generation of first-employment opportunities. The research employs a mixed-method approach with an exploratory and hypothetico-deductive design, using a Likert-scale survey administered to 175 participants and documentary triangulation. The results confirm a significant relationship between academic training and professional trajectory. The study concludes that strengthening university–industry collaboration, updating curricula, and improving transparency in educational spending are essential to increasing employability. Longitudinal and inter-institutional comparative studies are recommended for future research.

Key words: unemployment, insertion, duration, incidence, job search.

Introducción

En la actualidad, La educación constituye un pilar esencial para el avance de los países, ya que impulsa la formación y el fortalecimiento del capital humano, aumentando así la productividad económica y contribuye al desarrollo social. De acuerdo con Hernández-Santiago y Hernández-Ortiz, L. (2022) si bien todos los niveles educativos son importantes, la educación superior mantiene un vínculo más estrecho con el ámbito productivo, por lo cual es de suma importancia para entorno laboral y se caracteriza por una creciente competitividad, digitalización y dinamismo, lo que exige a los futuros profesionistas una elevada capacidad adaptación y actualización continua. En este contexto, de la inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional, enfrentan desafíos de integrarse a un mercado laboral cada vez más exigente. También deben adaptarse a la automatización de procesos contables y desarrollo de habilidades que van más allá del conocimiento técnico. Como señala Estevez (2024) La educación superior atraviesa un proceso continuo de cambio y adaptación, impulsado por una serie de retos que redefinen su estructura y funcionamiento. Estos desafíos no solo impactan a las instituciones educativas, sino que también repercuten profundamente en docentes, investigadores y estudiantes. En este artículo se analizarán los principales factores que están configurando el panorama de la educación superior en 2024, con base en estudios recientes y fuentes académicas reconocidas. Como pilar esencial de la sociedad contemporánea, la educación superior tiene la misión de formar profesionales y líderes capaces de contribuir al progreso económico, social y cultural. No obstante, en los últimos años ha debido enfrentar transformaciones sustanciales derivadas de diversos factores internos y externos. Entre los retos más relevantes se encuentran los cambios en la composición demográfica del alumnado, el avance acelerado de la tecnología, la creciente competencia internacional y las variaciones en las políticas públicas y en los mecanismos de financiamiento. El año 2025 se perfila como un periodo de gran inestabilidad en el ámbito laboral. La persistencia de desafíos, como la retención del talento, junto con la aparición de nuevos, como el regreso masivo a las oficinas y la necesidad de mantener la flexibilidad en el trabajo, pondrán a prueba las estrategias de gestión del capital humano en las organizaciones. De acuerdo con el Estudio de Remuneración 2024-2025 de PageGroup, en un mercado caracterizado por su volatilidad, entre el 70% y el 90% de los empleados estarían dispuestos a cambiar de sector este cambio se daría si se les presentan mejores condiciones salariales y oportunidades de desarrollo. Como señala Page (2019), esta tendencia obliga a las empresas a replantear sus políticas de retención para evitar la pérdida de competitividad en un entorno económico cada vez más exigente. La presente investigación tiene como objetivo analizar la relación de la inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional de los jóvenes de último semestre y egresados de la Licenciatura en

Contaduría Pública de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco durante el periodo 2024-2025, mediante un enfoque metodológico mixto, exploratorio y con razonamiento hipotético-deductivo. La población de este estudio son jóvenes de últimos semestre y egresados, a los cuales se les aplicó un cuestionario para medir confiabilidad de la información recolecta, y se realizó una triangulación de datos para comparar estudios anteriores con los datos que se obtuvo las encuestas aplicadas mediante un análisis estadístico. Donde se pretende aceptar o rechazar la hipótesis: Si existe una relación significativa de la inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional de los jóvenes de último semestre y egresados de la Licenciatura en Contaduría Pública de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco durante el periodo 2024-2025. La relevancia de este estudio radica en su aportación práctica e institucional, al proporcionar información que puede orientar a la actualización de los planes de estudio, reforzar la formación práctica y fomentar la vinculación entre universidad y empresa.

Metodología

Tipo de investigación y enfoque

La presente investigación aborda el impacto de relación de la inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional de los jóvenes de último semestre y egresados de la Licenciatura en Contaduría Pública de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco durante el periodo 2024-2025 desde una perspectiva integral, con un enfoque metodológico mixto, exploratorio y con razonamiento hipotético-deductivo para ofrecer una visión completa y detallada de la investigación, con el propósito de combinar técnicas cuantitativas y cualitativas. De acuerdo con Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2006) Los estudios con enfoque mixto son un conjunto de procesos que combinan investigación empírica, sistemática y crítica. Este estudio involucra un enfoque cuantitativo mediante la recopilación y un análisis de datos obtenidos a través de una encuesta aplicada a los jóvenes universitarios de último semestres y egresados de la Licenciatura en Contaduría Pública. La cual permitió medir la variable independiente de la Inserción laboral: Factores sociodemográficos, académicos, y mercado laboral. Por otro lado, la variable dependiente de la Trayectoria profesional: Factor social, educativo y ocupacional implican recopilar y analizar datos tanto cualitativos como cuantitativos. Al integrar los métodos cualitativos y cuantitativos, la investigación alcanza una mayor profundidad. De este modo es posible enmarcar los descubrimientos en su contexto teórico e histórico y, por el otro, medir las opiniones y posturas de los actores. La naturaleza dual de esta

metodología mejora la visión global del estudio, al abordar de manera simultánea los aspectos relevantes de la inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional y los obstáculos a los que se enfrentan los jóvenes universitarios al incorporarse al mundo laboral.

Técnica e instrumento de recolección de datos

Para la obtención de la información cuantitativa, se aplicó un cuestionario tipo Likert, como afirma Hammond (2024). La escala de Likert es una herramienta que se usa para entender cómo piensan o sienten las personas sobre ciertos temas. Se presenta una afirmación y la persona elige cuánto está de acuerdo o en desacuerdo, usando categorías cerradas para expresar su opinión. Las preguntas fueron diseñadas con el propósito de obtener respuestas sobre la inserción laboral universitaria y la trayectoria profesional. Este cuestionario se realizó mediante Forms de Google y se dividió por secciones para evaluar cada variable. En la dimensión cualitativa, se realizará mediante una búsqueda de literatura para articular los resultados de estudios anteriores con los resultados obtenidos del análisis cuantitativo. La Escala de Likert demostró ser sumamente productiva para la investigación, dado que facilitó la evaluación no solo de la tendencia de las opiniones, sino también de su nivel de intensidad, un factor esencial para medir la confianza o la preocupación de los encuestados. La presencia de una opinión neutra facilitó la identificación de aquellos que no poseen una postura definida. En términos analíticos, la naturaleza cuantitativa de la escala facilitó un análisis estadístico riguroso, permitiendo la detección de patrones y la comparación directa entre variables. Este proceso evidenció factores claves sobre la inserción laboral universitaria y la trayectoria profesional. La estandarización de la escala es clave para identificar consensos y divergencias, lo que a su vez orienta la planificación estratégica. Por último, la flexibilidad en la agrupación de respuestas permitió capturar los matices de las percepciones de los encuestados ante temas complejos como la falta de empleabilidad.

Población y muestra

La investigación sobre la inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional. Para la aplicación de la encuesta, la población de estudio se enfocó en estudiantes de último semestre y egresados de la Licenciatura en Contaduría Pública, con el propósito de obtener una visión más detallada sobre la incidencia de la inserción laboral universitaria y de qué manera influye esa relación con la trayectoria profesional. De igual manera, la muestra seleccionada para la encuesta estuvo conformada por 140 alumnos de último semestre de Licenciatura en Contaduría Pública y 35 egresados, quienes fueron encuestados mediante la aplicación de las encuestas en escala Likert. Este tamaño de muestra

permitió obtener datos representativos sobre las percepciones y actitudes de los encuestados respecto a la inserción laboral universitaria y la trayectoria profesional.

Recolección de datos

Para desarrollar la investigación, la obtención de datos se realizó mediante la revisión y el análisis de información proveniente de distintos sitios web, repositorios universitarios, artículos y estudio de investigaciones previas disponibles en línea. Este procedimiento facilitó el acceso a una diversidad de fuentes actualizadas y especializadas, lo que permitió construir una visión más amplia y precisa sobre el tema la inserción laboral universitaria y la relación con la trayectoria profesional. La indagación de la información obtenida de estudios anteriores permitió hacer una triangulación de la información recopilada de estudios previos con los resultados obtenido de las encuestas.

Análisis de datos

Para el tratamiento de los datos se aplicó el método descriptivo, que permitió analizar con detalle el fenómeno de la inserción laboral. Este enfoque se sustentó en la revisión exhaustiva de fuentes especializadas, la observación minuciosa de la información obtenida y la indagación en estudios previos con el objetivo de identificar patrones y tendencias relevantes. A través de este método, fue posible caracterizar cómo afecta inserción laboral universitaria y la estrecha relación que tiene con la trayectoria profesional. La aplicación de esta metodología garantiza un análisis estructurado y fundamentado, lo que permitió triangular la información obtenida de estudios anteriores con los resultados de las encuestas, con el propósito de proporcionar una visión más clara sobre como impacta el desempleo, y el papel crucial que juega la trayectoria profesional.

Desarrollo

Inserción laboral y desempleo

Desde los comienzos de la era moderna, el ingreso de los jóvenes al mercado laboral se ha considerado un factor esencial en la transición hacia la vida adulta, ya que contar con ingresos propios proporciona la base económica necesaria para reducir y, eventualmente, eliminar la dependencia financiera de los padres y formar un hogar independiente. Además, el empleo ofrece integración y reconocimiento social. Como define Jürgen (2007) La inserción laboral es un ámbito de desarrollo interpersonal que facilita los contactos y la incorporación a

redes, a la vez que permite participar en acciones colectivas. La inserción laboral en los universitarios no solo afecta su propio bienestar. También afecta algunos elementos claves para el desarrollo socioeconómico. La inserción laboral está vinculada con el grado de avance en dos ámbitos fundamentales: la formación educativa y el sistema económico. Por una parte, es necesario mantener un equilibrio adecuado entre los criterios de formación académica que incluyen (conocimientos, habilidades y actitudes y las demandas del mercado laboral), ya que ambos factores son indispensables para lograr un desempeño exitoso en el ámbito profesional. Por otra parte, también resulta esencial armonizar la cantidad de egresados de las instituciones de educación superior con la capacidad del sistema económico para ofrecer empleos acordes con sus perfiles profesionales. Cuando existe una desarticulación entre la preparación académica de los jóvenes y las exigencias del mercado laboral, surge un problema económico: El desempleo. De acuerdo con Sevilla (2025) es el desequilibrio en el mercado laboral que ocurre cuando hay más personas buscando empleo que vacantes disponibles. El desempleo o paro se refiere exactamente a la falta de trabajo, es decir cuando hay más personas que buscan empleo que oportunidades laborales ofrecidas por las empresas. De acuerdo con Trading Economics. (2025) La tasa de desempleo en México subió a 3.0% en septiembre de 2025, desde el 2.9% en agosto. Esto está ligeramente por encima de lo que se esperaba y es el nivel más alto desde agosto de 2024. El número de personas sin trabajo alcanzó 1.85 millones. La tasa de desempleo fue del 2.9% entre los hombres y del 3.1% entre las mujeres. La mayoría de los desempleados (87.5%) habían terminado al menos la secundaria, mientras que el 12.3% no. Por edad, el grupo de 25 a 44 años representaba casi la mitad de los desempleados (49%), seguido por los de 15 a 24 años (32.6%). En cuanto a cuánto tiempo llevaban sin trabajo, el 46.6% había estado desempleado por un mes o menos, mientras que el 32.2% llevaba de uno a tres meses sin empleo. De acuerdo a estudios realizado por Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2025) la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) muestra cómo funciona el mercado laboral en México. Ofrece datos mensuales sobre la población económicamente activa (PEA), la ocupación, la informalidad laboral, la subocupación y la desocupación. En enero de 2025, la tasa de participación económica (el porcentaje de personas que trabajan o buscan trabajo activamente) fue de 59.4 por ciento. En enero de 2024, fue de 59.8 por ciento. La tasa de desocupación estuvo en 2.7 por ciento. En el mismo mes de 2024, fue de 2.9 por ciento. La tasa de subocupación (el porcentaje de ocupados que buscan trabajar más horas o en un empleo adicional) fue de 6.9 por ciento. En enero de 2024, fue de 7.1 por ciento. La tasa de condiciones críticas de ocupación (basada en salarios mínimos de enero de 2025) fue de 32.8 por ciento. En enero de 2024, fue de 37.7 por ciento. La tasa de informalidad laboral se situó en 54.2 por ciento. En el mismo mes de 2024, fue de 54.1 por ciento.

Inserción laboral y educación

Los egresados que buscan integrarse por primera vez al mercado laboral suelen no considerar las dificultades de acceso ni las implicaciones que conlleva formar parte de la población económicamente activa. Las tendencias del mercado laboral han llevado a las universidades a ajustar los perfiles profesionales que ofrecen. Los avances tecnológicos han impulsado nuevas maneras de desempeñar las labores y ejercer las profesiones. En consecuencia, las vacantes que actualmente ofertan las empresas y organizaciones difieren de las de años anteriores, ya que tanto la estructura como el contenido de los empleos han cambiado. Esto se refleja en la denominación de los puestos, las funciones a realizar, las modalidades de contratación, los niveles salariales, así como en los conocimientos, habilidades, experiencias prácticas y hasta en las actitudes y valores que se esperan de los egresados que buscan incorporarse al ámbito laboral. Entender el significado de las habilidades blandas resulta fundamental para crear y aplicar estrategias que favorezcan la actualización y coherencia de los planes y programas de estudio en las instituciones educativas. De acuerdo con Sanchis (2020) Las habilidades blandas se refieren a aquellas capacidades no cognitivas que facilitan la interacción y el entendimiento tanto con los demás como con uno mismo. Estas incluyen la resolución creativa y efectiva de problemas, la gestión de las emociones, el establecimiento de metas y la organización para alcanzarlas, entre otras. A diferencia de las habilidades cognitivas, centradas en el conocimiento y la adquisición de contenidos, las habilidades blandas son de carácter transversal, ya que se aplican en todos los ámbitos de la vida y representan, en términos generales, la manera en que las personas se vinculan y se adaptan a su entorno. Las habilidades blandas tienen una gran relevancia, ya que sus beneficios trascienden el ámbito académico y profesional. De acuerdo con Arias-Gallegos (2015), quienes desarrollan de forma positiva estas capacidades tienden a ser personas más felices, con comportamientos prosociales y un buen estado de salud. Aunque las personas con altas habilidades cognitivas pueden alcanzar destacados logros académicos, dichos resultados pueden verse limitados si no cuentan con adecuadas habilidades blandas. Como señala Valverde (2025), la educación y la capacitación son elementos fundamentales en el desarrollo del mercado laboral mexicano, en un contexto donde la globalización y la digitalización están transformando rápidamente las dinámicas laborales, entender el rol de la educación se vuelve crucial tanto para los individuos como para las empresas. El sistema educativo mexicano enfrenta retos significativos que afectan de manera directa la empleabilidad de sus egresados. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), más del 30% de los jóvenes de entre 15 y 29 años carecen de acceso a un empleo formal, lo que se refleja en elevados niveles de subempleo y condiciones laborales precarias. Entre los principales problemas del sistema destacan la falta de actualización de los planes de estudio, la

insuficiente infraestructura y un modelo educativo que, en muchos casos, no responde a las necesidades del mercado laboral. Desde los niveles básicos hasta la educación superior, es fundamental que las instituciones ajusten sus programas formativos a las exigencias actuales del entorno laboral. Las competencias y conocimientos de los egresados deben vincularse no solo con la teoría, sino también con la práctica demandada por las empresas. Esto requiere una revisión continua de los contenidos curriculares y una colaboración estrecha entre el ámbito educativo y el productivo para identificar y fortalecer las habilidades más solicitadas. En un entorno laboral que cambia constantemente, la formación continua se ha vuelto una exigencia indispensable. Los avances tecnológicos, las variaciones en las preferencias de los consumidores y las nuevas dinámicas de trabajo obligan a los empleados a mantenerse actualizados. La capacitación no solo fortalece las habilidades técnicas, sino que también desarrolla competencias blandas como la comunicación y el trabajo colaborativo, fundamentales en el contexto profesional actual. Con frecuencia, los programas de formación marcan la diferencia entre un trabajador que se mantiene en el mismo puesto y otro que logra ascender a posiciones con mayores responsabilidades.

Factores determinantes de la empleabilidad de los egresados de contaduría

Llinares-Insa, Córdoba-Iñesta y Zacarés-González (2012) afirman que los indicadores de empleabilidad se organizan en tres dimensiones principales: factores individuales, características personales y factores externos. Los autores asocian los factores individuales con indicadores vinculados tanto a aspectos actitudinales, como las disposiciones emocionales, como a las capacidades competenciales relacionadas con las habilidades laborales. Asimismo, señalan que las circunstancias sociofamiliares influyen directamente en la posibilidad de inserción profesional en el mercado de trabajo. En este sentido, los factores externos comprenden todos aquellos elementos del entorno laboral que afectan, de una u otra forma, las oportunidades de empleo, junto con los factores personales que determinan las probabilidades de ser contratado.

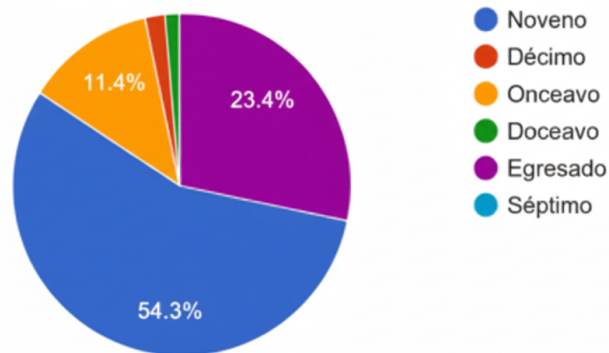
Resultados

Características sociodemográficas

La gráfica 1 muestra la distribución de los 175 alumnos encuestados conforme al semestre que están cursando de la Licenciatura en Contaduría Pública y egresados. Los resultados demuestran que la mayoría de los encuestados con un 54.3% (95) se encuentran en noveno semestre, mientras que el 23.4% (41) son egresados, agregando una valiosa perspectiva de quienes completan su carrera y

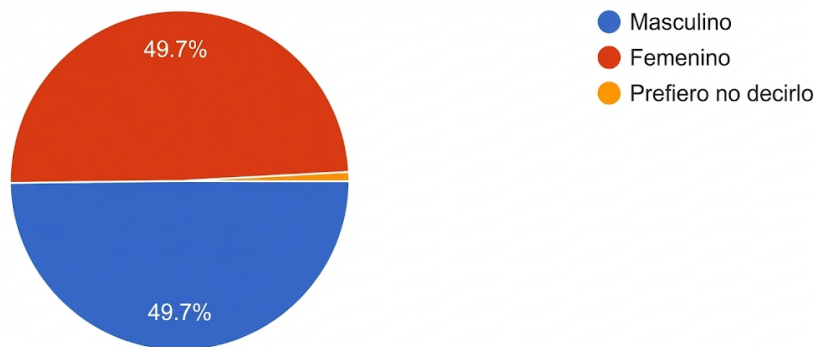
experimentan el mundo laboral. Su valiosa contribución consolida la validez del estudio incorporando experiencia real. Los estudiantes de onceavo semestre representan 11.4% (20), por ultimo los de décimo 5.1% (9) y onceavo 5.1% (9).

FIGURA 1. Semestre en la carrera de contaduría



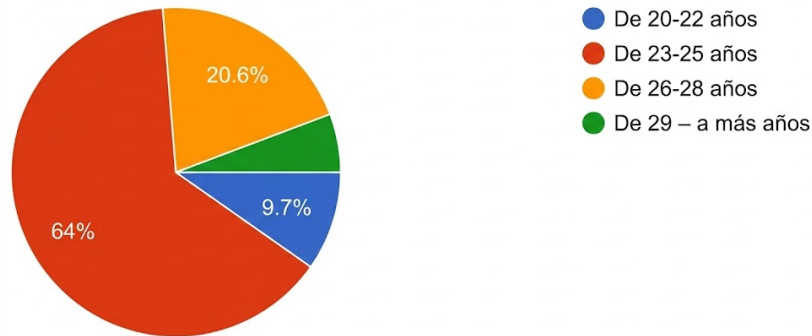
La gráfica 2 muestra la distribución de género de los estudiantes. Los datos nos revelan que hay un equilibrio entre hombres y mujeres. El 49.7% (87) hombres y el 49.7% (87) Mujeres. Es importante este balance, dado que facilitará análisis comparativos sin sesgos marcados. Este resultado compara la percepciones, empleabilidad o habilidades de la carrera contable.

FIGURA 2. Género de los encuestados



La gráfica 3 representa la distribución de edades de los encuestados, destacando que la mayoría se encuentra en un rango de 23 a 28 años. Específicamente un 64% (112) tiene entre 23 y 25 años, seguido del 20.6% (36) con edades de entre 26 y 28 años. Por otro lado, el 9.7% (17) tiene entre 20 y 22 años, mientras que solo el 5.7% (10) supera los 29 años. Esto indica que la mayoría de los jóvenes están próximos a egresar y enfrentarse al mundo laboral.

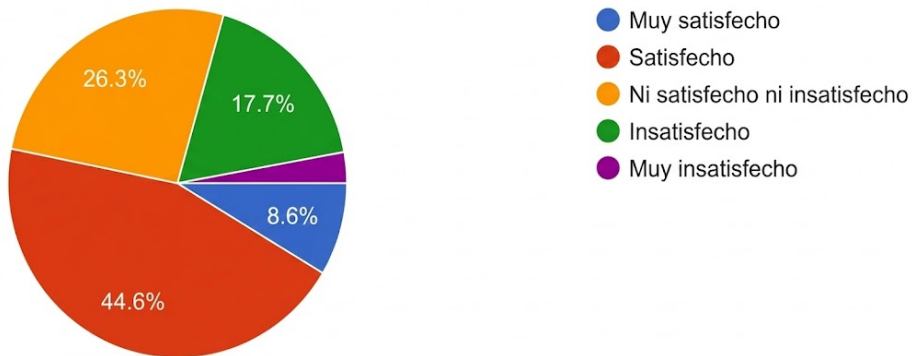
FIGURA 3. Edad de los participantes



Características académicas

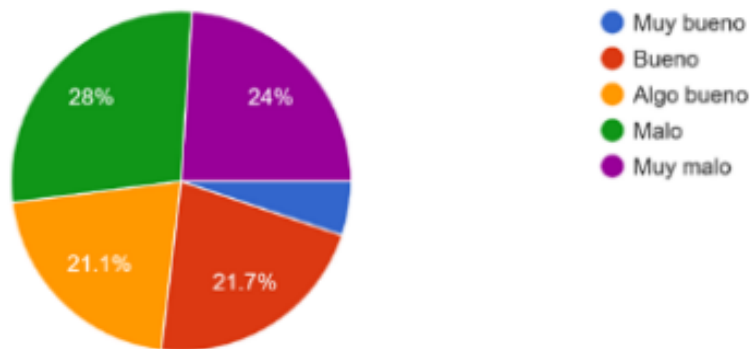
La gráfica 4 demuestra la evaluación académica de los jóvenes de últimos semestre y egresados sobre los cursos incluido en la estructura curricular profesional, revelando en sí que solo el 8.6 (15) dice estar muy satisfecho, mientras que el 44.6% (78) se expresa satisfecho. Por otro lado, el 26.3% (46) se muestra neutral, sin inclinarse hacia la satisfacción o insatisfacción y por último el 8.6% (15) se manifiesta insatisfecho y una pequeña parte el 2.9% (5) se encuentra muy insatisfecho.

FIGURA 4. Nivel de apreciación académica



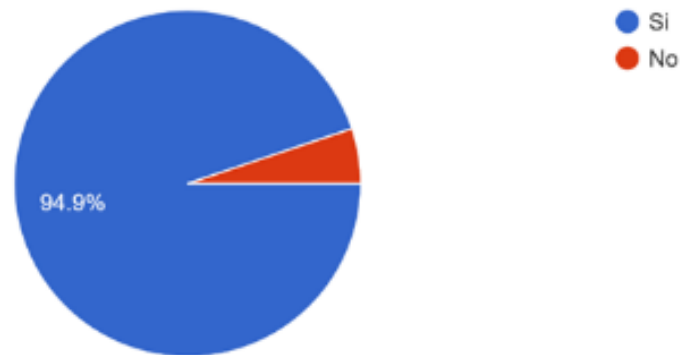
La gráfica 5 revela la evaluación de los jóvenes de últimos semestre y egresados sobre el nivel de enseñanza pedagógica profesional de los docentes de la división. Los resultados muestran que el 5.1% (9) considera muy bueno, el 21.7% (38) lo califica como bueno, el 21.1% (37) opina que es algo bueno, mientras que la mayoría con un 28% (48) lo evalúa como malo y un 24% (42) considera que muy malo.

FIGURA 5. Nivel de enseñanza pedagógica



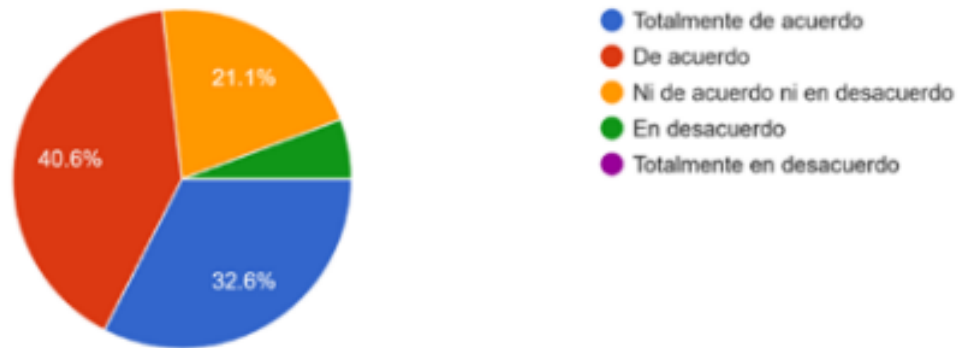
La gráfica 6 revela si los jóvenes de últimos semestre y egresados realizar prácticas profesionales. Los resultados muestran que el 94.9% (166) si realizaron sus prácticas profesionales, mientras que solo 5.1 % (9) no realizo prácticas profesionales.

FIGURA 6. Prácticas profesionales



La gráfica 7 representa las opiniones de los jóvenes de últimos semestre y egresados sobre la eficacia de los métodos de vinculación de la División Académica de Ciencias Económico Administrativa con el sector empresarial para facilitar la inserción laboral. Los resultados indican que el 32.6% (57) está totalmente de acuerdo, el 40.6% (71) está de acuerdo, el 21.1% (37) se muestra neutral, el 5.7% (10) no está de acuerdo.

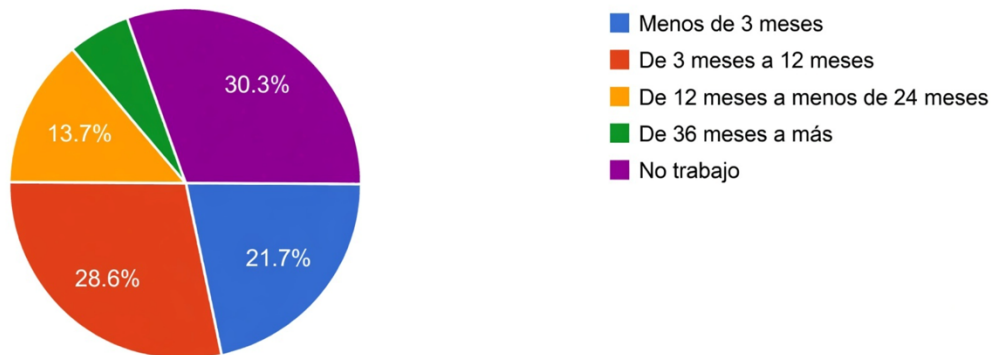
FIGURA 7. Vinculación entre la universidad y empresa



Características del mercado laboral

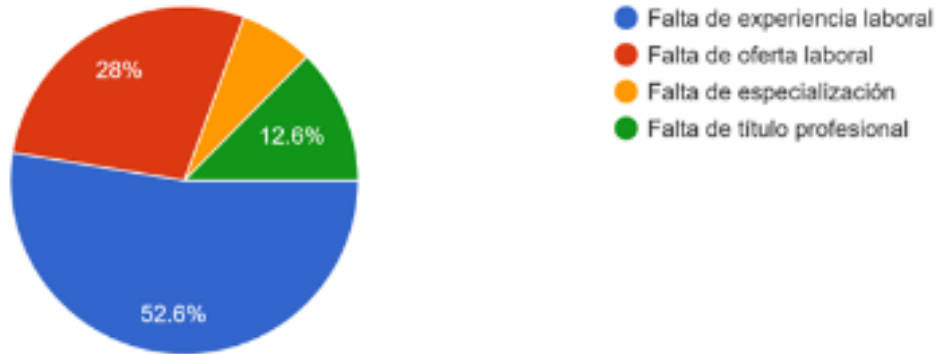
La gráfica 8 muestra los resultados sobre el tiempo que tardaron los jóvenes de últimos semestre y egresados universitarios en conseguir su primer empleo profesional. Se observa que el 21.7% (38) encontró trabajo en un plazo menor a 3 meses, mientras que el 28.6% (50) lo logró entre 3 y 12 meses, el 13.7% (24) encontró su primer empleo formal entre 12 y 24 meses después de graduarse o en su último semestre. Por último, el 5.7% (10) tardó más de 36 meses en conseguir su primer empleo profesional.

FIGURA 8. Tiempo transcurrido para conseguir un empleo



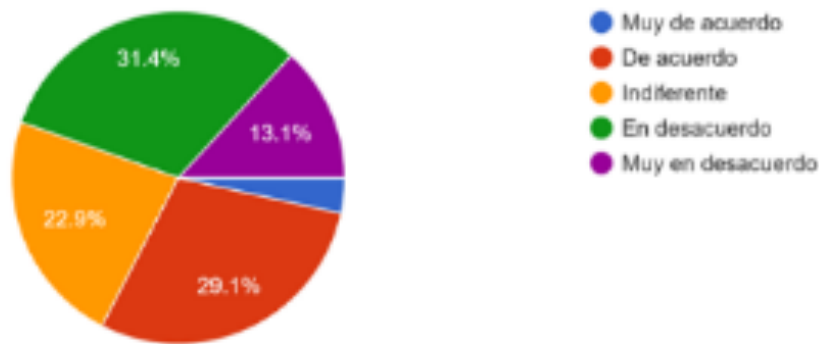
La gráfica 9 revela las opiniones sobre los principales obstáculos para la inserción laboral de los jóvenes de últimos semestre y egresados universitarios. Los resultados revelan que el 52,6% (92) opina que la falta de experiencia laboral es el obstáculo más significativo, seguido de la falta de la oferta laboral 28% (49), la falta de especialización 6,9% (12) y la falta de título profesional 12,6% (22).

FIGURA 9. Principal obstáculo para la inserción laboral



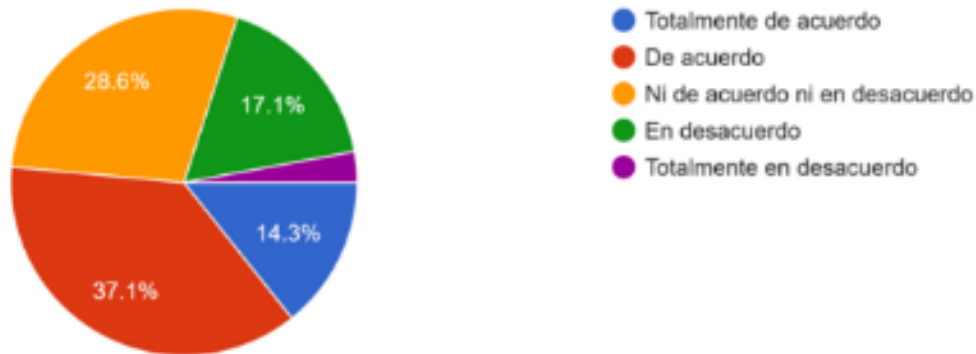
La gráfica 10 muestra los resultados de la pregunta sobre si la educación profesional impartida en la universidad se ajusta a las demandas del mercado. Los jóvenes de últimos semestre y egresados respondieron de la siguiente manera: el 3.4% (6) está muy de acuerdo, 29.1% (51) están de acuerdo, 22.9% (40) se muestran indiferente, 31.4% (55) están en desacuerdo y por último 13.1% (23) se encuentran muy en desacuerdo.

FIGURA 10. Formación recibida en la DACEA está acorde al mercado laboral



La gráfica 11 muestra las opiniones de los egresados universitarios sobre el efecto de la pandemia COVID -19 tuvo un impacto negativo en su integración laboral, siendo el 14.3% (25) totalmente de acuerdo y el 37.1% (65) de acuerdo. Por otro lado, el 28.6% (50) se muestra neutral, sin estar de acuerdo ni en desacuerdo, el 17.1% (30) están en desacuerdo y por último 2.9% (5) están totalmente en desacuerdo.

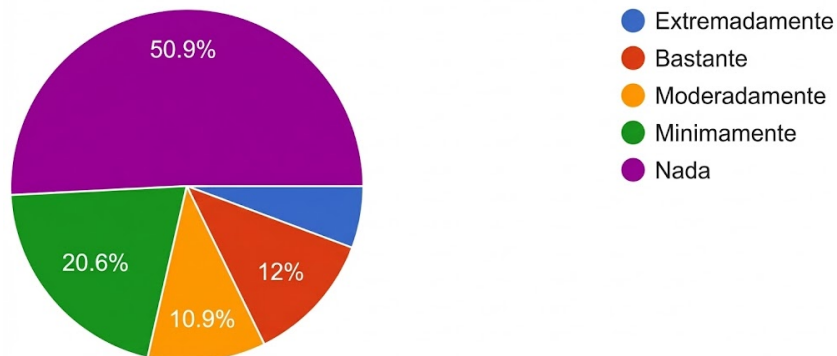
FIGURA 11. El COVID-19 afectó su inserción laboral



Características sociales

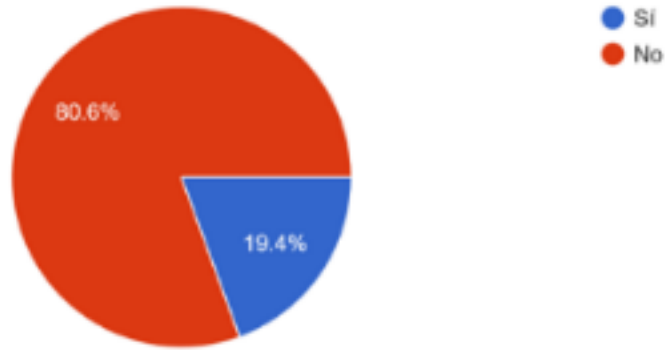
La gráfica 12 revela la opinión de los jóvenes de últimos semestre y egresados sobre el impacto de sus conexiones y contactos en su inserción laboral y trayectoria profesional. Los resultados muestran que el 5.7% (10) considera que sus contactos han influido extremadamente y el 12% (21) considera que ha influido bastante, mientras que el 10.9% (19) considera que ha influido moderadamente. Sin embargo, el 20.6% (36) considera que han tenido un impacto mínimo, el 50.9% (89) menciona que han tenido un impacto nulo.

FIGURA 12. Los contactos y su influencia en la inserción laboral y la trayectoria profesional



La gráfica 13 muestra que el 19.4% (34) de los jóvenes de últimos semestre y egresados universitarios recibieron apoyo o recomendación de sus contactos que está dentro de su red social, lo cual contribuyó a su trayectoria profesional. Por otro lado, el 80.6% (141) no recibieron ningún tipo de apoyo o recomendación de su red de contactos que haya influenciado en su trayectoria profesional.

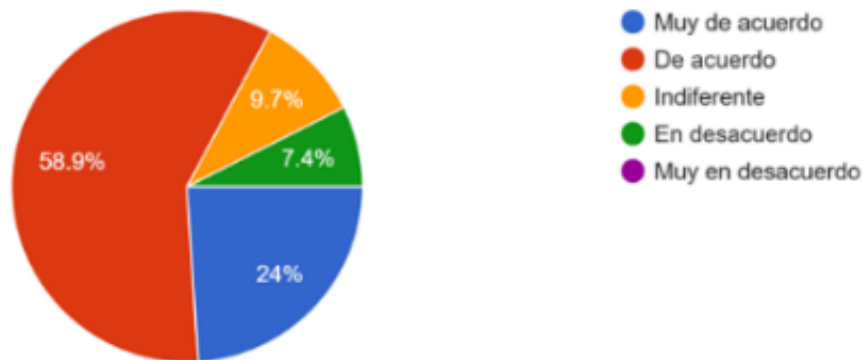
FIGURA 13. Los contacto en red social y trayectoria profesional



Características sociales

La gráfica 14 muestra la evaluación de los jóvenes de últimos semestre y egresados universitarios sobre su nivel de habilidades competitivas para una trayectoria profesional exitosa. Los resultados indican que el 24% (42) están muy de acuerdo y el 58.9% (103) están de acuerdo, mientras que el 9.7% (17) se muestra indiferente. Por otro lado, el 7.4% (13) expresan desacuerdo.

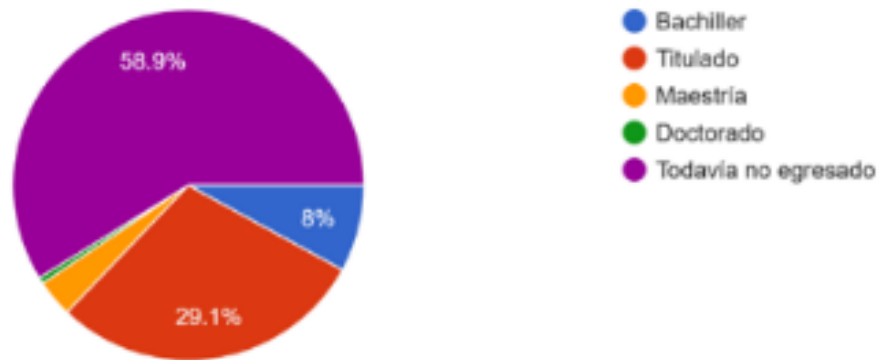
FIGURA 14. Las habilidades para una trayectoria laboral exitosa



Características sociales

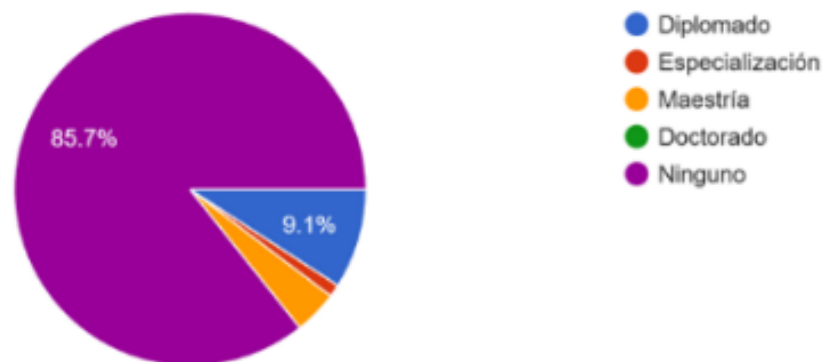
La gráfica 15 muestra la distribución del nivel de formación académica alcanzado por los jóvenes de últimos semestres y de los egresados universitarios desde su graduación hasta la actualidad. Los resultados muestran que 8.0% (14) de los graduados cuentan con un título de bachiller, el 29.1% (51) son titulados, el 3.4% (6) han alcanzado un nivel de maestría y el 0.6% (1) han logrado un doctorado y la mayoría con 58.9% (103) todavía no han egresado.

FIGURA 15. Nivel de formación académico alcanzado hasta la actualidad



La gráfica 16 muestra el tipo de estudios de posgrado realizaos por los egresados universitarios. Los resultados indican que el 9.1% (16) ha realizado un diplomado, el 1.1% (2) una especialización, el 4.0% (7) una maestría, mientras el 85.7 % (150) no ha realizado ningún tipo de estudio de posgrado que representa a los jóvenes de último semestre.

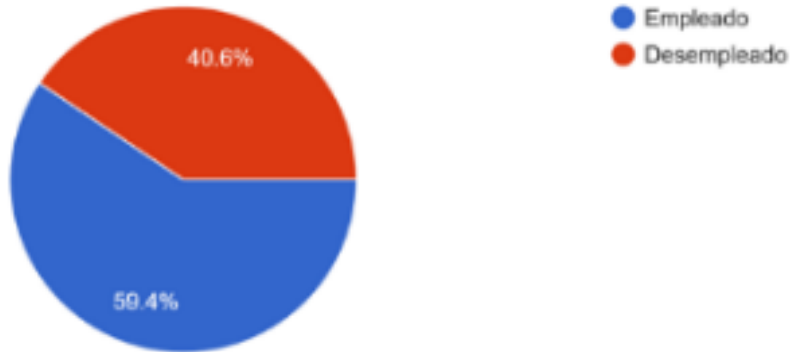
FIGURA 16. Tipo de posgrado



Características laborales

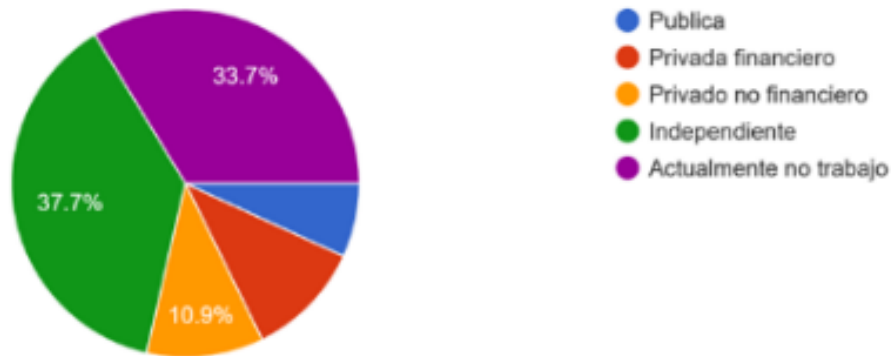
La gráfica 17 muestra la condición laboral actual de los jóvenes de último semestre y de los egresados universitarios, revelando que el 59.4% (104) se encuentra empleado, mientras que el 40.6% (71) se encuentra desempleado.

FIGURA 17. Condición laboral actual



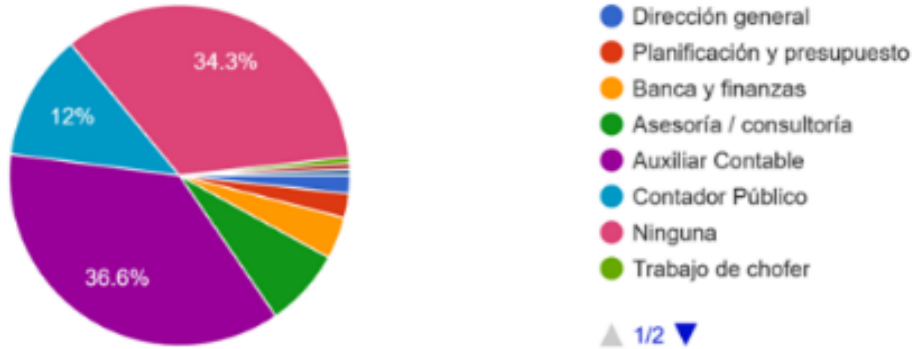
La gráfica 18 muestra el tipo de institución que en la actualmente trabajan los jóvenes de último semestre y de los egresados universitarios. Los resultados indican que el 6.9% (12) se desempeña en el sector público, el 10.9% (19) en una entidad privada financiera y el 10.9% (19) privada no financiera, mientras que 37.7% (66) labora de manera independiente y por último el 37.7% actualmente no trabaja.

FIGURA 18. Tipo de institución en la que labora actualmente



La gráfica 19 muestra la actividad principal que desempeñan los jóvenes de último semestre y de los egresados en su lugar de trabajo. Los resultados indican que el 1.7 % (3) dirección general, el 2.3 % (4) se desempeña en planificación y presupuesto, el 4% (7) en banca y finanzas, el 7.4% (13) en asesoría y consultoría, y el 36.6% (64) Contador público, el 34.3% (60) en ninguna que son los jóvenes de último semestre que no trabajan y por último 1.8% (3) en otra área como chofer, staff y auxiliar de nómina. Esto indica que la mayoría de los jóvenes de último semestre y de los egresados de la DACEA están trabajando en campos relacionados con su formación académica.

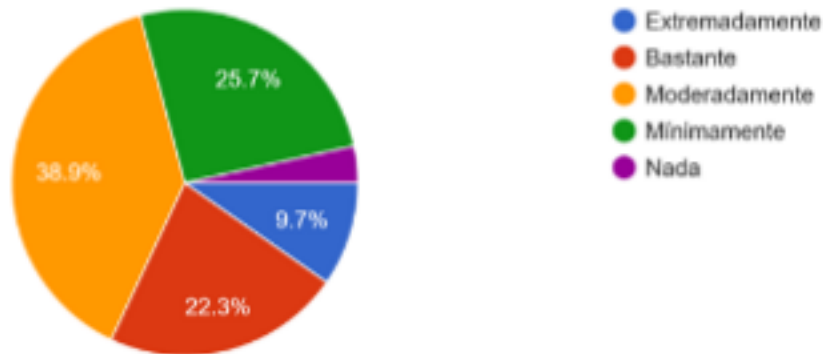
FIGURA 19. Actividad principal que realiza



Características laborales

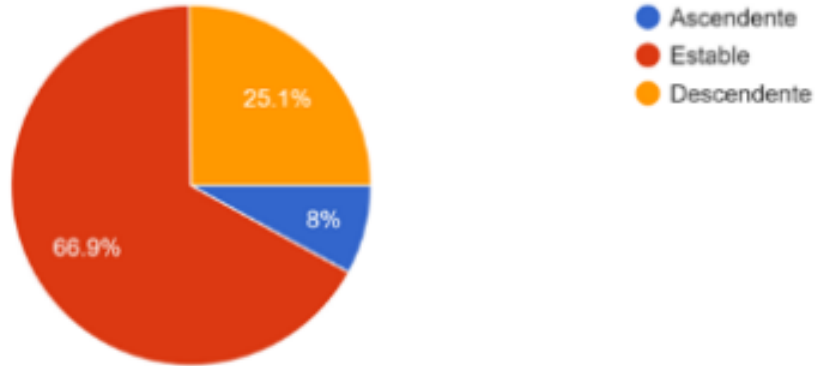
La gráfica 20 muestra el efecto de la formación continua en la movilidad laboral de los jóvenes de último semestre y de los egresados. Los resultados revelan que el 9.7% (17) considera que la formación continua ha influido extremadamente en su movilidad ocupacional, el 22.3% (39) bastante. Mientras que el 38.9% (68) considera que ha influido moderadamente. Por otro lado, el 25.7% (45) considera que ha tenido un impacto mínimamente y 3.4% (6) nada.

FIGURA 20. Formación continua y su influencia en la movilidad ocupacional



La gráfica 21 muestra la movilidad laboral de los jóvenes de último semestre y de los egresados universitarios, revelando que el 8% (14) experimento una movilidad ascendente, el 66.9% (117) mantuvo una movilidad estable y el 25.1% (44) experimento una movilidad descendente.

FIGURA 21. Movilidad ocupacional



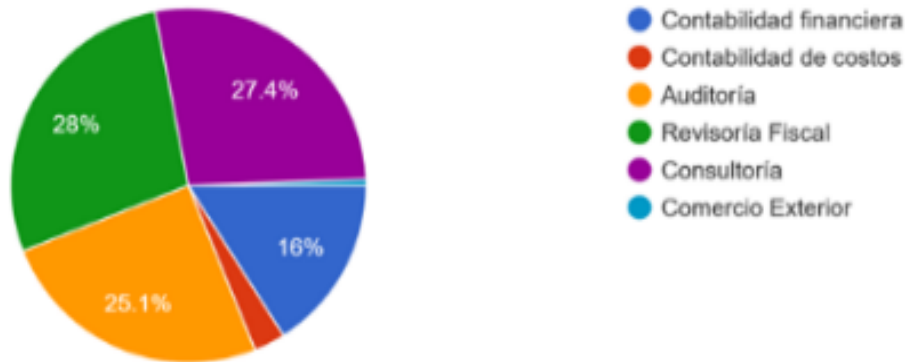
La gráfica 22 muestra la transición de la ocupación laboral intermedia a la actual de los jóvenes de último semestre y de los egresados universitarios. Los resultados indican que el 40.6% (71) experimento una transición directa relacionada con su área de estudio, el 7.4% (13) tuvo una transición indirecta, no relacionado directamente con su área de estudio, y el 52% (91) no hubo transición, ya que continúan en la misma ocupación.

FIGURA 22. La transición ocupacional laboral intermedia o actual



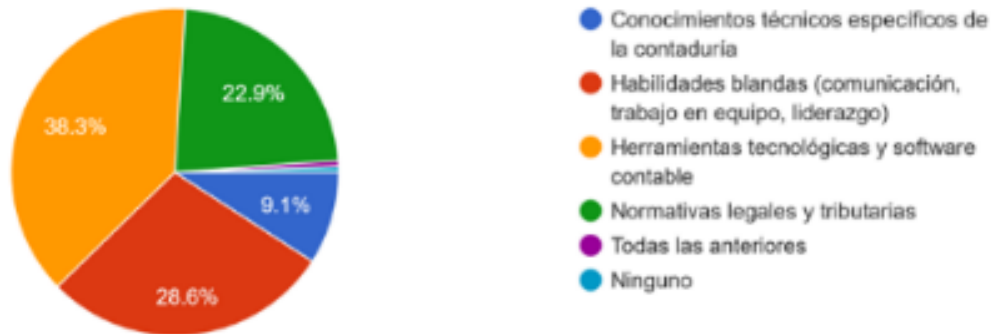
La grafica 23 muestra las áreas que les gustaría enfocarse en el futuro los jóvenes de último semestre y de los egresados. Los resultados indican que el 16% (28) les gustaría el área de Contabilidad financiera, el 2.9 % (5) Contabilidad de costos, el 25.1% (44) Auditoría, el 28% (49) Revisoría fiscal, y el 27.4% (48) Consultoría, el 0.6% (1) Comercio exterior.

FIGURA 23. Áreas que les gustaría enfocarse en el futuro



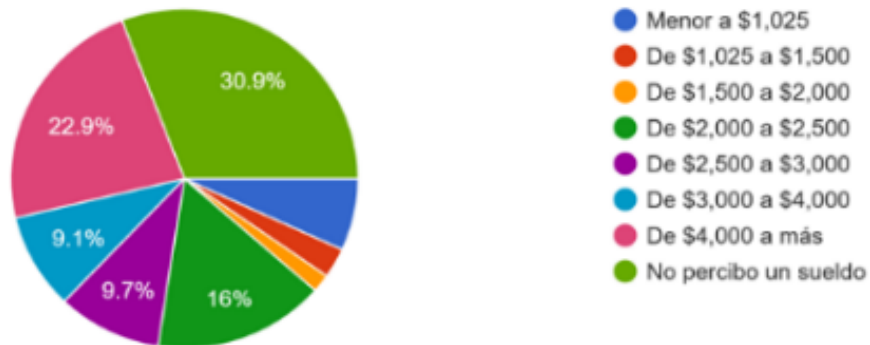
La gráfica 24 muestra las áreas que tienen mayor falencia para enfrentarse al mundo laboral los jóvenes de último semestre y de los egresados. Los resultados indican que el 9.1% (16) el área de Conocimientos técnicos específicos, el 28.6 % (50) las Habilidades blandas (comunicación, trabajo en equipo, liderazgo), el 38.3% (67) las Herramientas tecnológicas y software contable, el 22.9% (40) Normativas legales y tributarias, y el 0.6% (1) Todas las anteriores, el 0.6% (1) ninguna.

FIGURA 24. Áreas que tienen mayor falencia al enfrentarse al mundo laboral



La gráfica 25 muestra la distribución de los ingresos quincenales de los jóvenes de último semestre y de los egresados. Los resultados indican que el 6.9% (12) tienen un ingreso menor al sueldo mínimo, mientras que el 2.9% (5) percibe menor \$1,025 y \$1,500, el 1.7% (3) entre \$1,500 y \$2,000, el 16% (28) entre \$2,000 y \$2,500 mientras que el 9.7% (17) indican que perciben un ingreso entre \$2,500 y \$3,000, y el 9.1% (16) entre \$3,000 a \$4,000, por otro lado, el 22.9% (40) percibe mas de \$4,00, y el 30.9% (54) no percibe un sueldo porque actualmente no se encuentran laborando.

FIGURA 25. Nivel de ingresos quincenales en la ocupación actual



Discusión

La investigación sobre la Licenciatura en Contaduría Pública en la DACEA-UJAT establece una base crítica: si bien la formación académica y las prácticas profesionales contribuyen a la empleabilidad, existen claras brechas que obstaculizan la inserción laboral. El hallazgo central es que la falta de experiencia laboral es el principal obstáculo para acceder al empleo, seguido por la limitada oferta laboral. Además, persisten carencias en habilidades blandas, herramientas tecnológicas y dominio normativo. Por otro lado, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) al tener mayor número de alumnos matriculado, y con mayor inserción laboral se le destina mayor presupuesto, de acuerdo con datos obtenidos de Subsidio en Transparencia, DGE SUI, SES-SEP. (2025). Para 2025, el subsidio ordinario total calendarizado superó los \$2,858,256,786 millones de pesos, aportados de manera conjunta por la Federación y el Gobierno Estatal bajo el esquema *pari passu* (50/50). Este monto representa el verdadero costo social de la educación superior. En contraste, las cuotas de los estudiantes son mínimas (una inscripción semestral aproximada de \$4,931 MXN), lo que subraya que el mayor financiamiento proviene directamente del Presupuesto de Egreso de Tabasco y la Federación. Con base al presupuesto que se le destina a la UJAT, la universidad cuenta con 27,934 alumnos matriculado, lo cual le destina un presupuesto de \$102,347.56MXN por alumno anuales en mantenimiento de las instalaciones, luz, agua, salario de los profesores y otros gastos. Aun lado a esto la Interrelación de las "5 Elites" (Stakeholders) involucradas no son solo financiadoras, sino actores que se benefician directamente de una inserción laboral exitosa. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Tiene el rol de alinear los planes de estudio en este caso de Contaduría Pública con las necesidades empresariales y fomentar prácticas profesionales mitigando la falta de experiencia laboral. Al actualizar su plan de estudio los egresados tienden a tener mayor inserción laboral, lo que a su vez genera mayor presupuesto para la UJAT. La Secretaría de Educación (SE) de

regular y es la responsable de la política educativa estatal en coordinación con la Federación. Asegura que la educación superior contribuye al desarrollo del capital humano y la productividad estatal. El Presupuesto de Egreso/Gobierno de Tabasco es el encargado de determinar los montos que se destinan a la UJAT. Por lo cual la inserción laboral se traduce en aumento de la base tributaria impuestos y en el crecimiento económico del estado. Las Empresas (Sector Privado) son las encargadas de contratar a los jóvenes egresados de la UJAT. Ellas tienen la responsabilidad de ofrecer oportunidades prácticas y primer empleo para reducir la barrera de la falta de experiencia. Por otro lado, el Instituto Mexicano de Contadores Públicos de Tabasco (IMCP de Tabasco) es un Organismo Colegiado que vela por la calidad y ética de la profesión. Se encarga de asegurar que los nuevos contadores de la UJAT ingresen al campo con las competencias técnicas y éticas que requiere la profesión. Por último, los recursos destinados a la UJAT y en general a la educación pública en Tabasco se contabilizan bajo las directrices de la Ley General de Contabilidad Gubernamental (LGCG). La secretaria de finanzas de la UJAT se encarga de la contabilidad, esta no solo registra el flujo de efectivo, sino que también clasifica por gastos: Los recursos se etiquetan según el destino (ej. "Educación Superior", "Investigación", "Gasto de Operación", "Servicios Personales"). Esto permite rastrear si los casi \$3,000 millones de pesos de subsidio se utilizaron efectivamente para los fines programados (ej. pagar nómina de docentes, invertir en infraestructura que mejore la calidad académica o actualizar software para cerrar la brecha tecnológica encontrada en la investigación). Esto le permite a la UJAT generar información financiera pública, la cual es revisada por el Órgano Superior de Fiscalización (OSFE) en Tabasco y por la Auditoría Superior de la Federación (ASF). La rendición de cuenta es importante para la UJAT porque es la que se publica en los portales de Transparencia (como el de la UJAT, que el propio rector invita a visitar para mantener la universidad). Esto permite a la ciudadanía, al Gobierno, a la SE y al IMCP verificar que la inversión en la UJAT está siendo administrada de manera "correcta, recta y honesta". El éxito en la inserción laboral de los egresados de la UJAT radica en la eficiencia social del gasto público. La Contabilidad Gubernamental actúa como el mecanismo que, al garantizar la transparencia en el uso del Presupuesto de Egreso, liga la inversión financiera (\$2.8 mil millones en subsidios) con el resultado social deseado formando profesionales competentes y empleados, superando obstáculos como la falta de experiencia laboral.

Conclusiones

El presente estudio analizó de manera integral la relación entre la inserción laboral universitaria y la trayectoria profesional de los estudiantes de último semestre y egresados de la Licenciatura en Contaduría Pública de la DACEA-UJAT durante el periodo 2024-2025. Los resultados confirman la hipótesis planteada: existe una

relación significativa entre ambos fenómenos, determinada por factores académicos, como la falta de experiencia continúa siendo el principal obstáculo para la empleabilidad, seguida por la insuficiente oferta laboral y brechas en competencias tecnológicas, normativas y habilidades blandas. Asimismo, se observó que la universidad cumple un papel determinante en la formación académica y en la vinculación con el sector productivo, aunque es importante identificar áreas de mejora en la actualización del plan de estudio, el fortalecimiento pedagógico y la articulación con empresas e instituciones profesionales. Los hallazgos también evidencian que la trayectoria profesional de los egresados está influida por su formación continua, la pertinencia de sus competencias y las condiciones económicas del entorno, lo que demuestra la importancia de consolidar estrategias educativas que respondan a las nuevas dinámicas laborales. En este sentido, el estudio aporta elementos valiosos para la toma de decisión. Se recomienda profundizar en futuras investigaciones mediante análisis longitudinales que permitan evaluar la evolución real de las trayectorias profesionales, así como incorporar estudios comparativos entre programas académicos y entre universidades públicas y privadas. Asimismo, sería pertinente analizar el impacto de las prácticas profesionales, la certificación de competencias y el uso de tecnologías emergentes en la empleabilidad de los egresados. Fortalecer estas líneas contribuirá a diseñar políticas educativas más eficaces y a consolidar un sistema de educación superior alineado con las necesidades actuales del mercado laboral.

Referencias

- Arias-Gallegos, W. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva (Prosocial behavior and positive psychology). *Avances en Psicología*, 23 (1), 37-47. https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Walter_Arias.pdf
- Bonifacio, R. (2025, 7 de octubre). ¿Qué es la demanda de trabajo y cómo influye en tu empresa? Shiftbase. <https://www.shiftbase.com/es/glosario/demanda-de-trabajo>
- Castillo, B. (2025, 19 de mayo). ¿Cómo tener experiencia laboral antes de graduarme? Guía Universitaria. <https://guiauniversitaria.mx/como-tener-experiencia-laboral-antes-de-graduarme/>
- FEI - Formación y Educación Integral. (2025). El impacto de la formación en la empleabilidad: datos que debes conocer. FEI Formación. <https://feiformacion.com/el-impacto-de-la-formacion-en-la-empleabilidad-datos-que-debes-conocer/> (feiformacion.com)

- Hernández-Santiago, P. y Hernández-Ortiz, L. (2022). El sistema de educación superior en México: Setenta años de historia de la ANUIES a través de las reformas a su Estatuto (1950-2020). *Revista de la Educación Superior*, 51 (201), 1-50. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.201.2019>
- Llinares-Insa, L., Córdoba-Iñesta, A. y Zacarés-González, J. (2012). La medida de la empleabilidad en las empresas de inserción en el País Vasco: De la exclusión a la inserción sociolaboral. *Zerbitzuan: Revista de servicios sociales*, 51, 83-94. https://www.researchgate.net/publication/272989614_La_medida_de_la_empleabilidad_en_las_empresas_de_insercion_en_el_Pais_Vasco_de_la_exclusion_a_la_insercion_sociolaboral
- Martínez-Jiménez, A. (2024). Caracterización de la empleabilidad de los egresados de la carrera de Contaduría Pública Nacional de la UNP. *Revista Conrado*, 8(5), 4934-4959. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13944
- Page, M.. (2019, 22 de enero). ¿Vas a cambiar de trabajo? Te damos 5 consejos para una transición exitosa. Michael Page España. <https://www.michaelpage.es/advice/candidatos/avanza-en-tu-carrera/%C2%BFvas-cambiar-de-trabajo-te-damos-5-consejos-para-una>
- Peñuela, S. (2025, 10 de septiembre). ¿Cómo está cambiando el mercado laboral en Colombia en 2025? Buk. <https://www.buk.co/blog/mercado-laboral-en-colombia>
- Quispe-Mamani, L. (2024). *Análisis de la inserción laboral y su relación con la trayectoria profesional de los egresados de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, periodo 2021-2022* [Tesis de licenciatura]. Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez.
- Rosales C., M. I. (2024, 25 de noviembre). 25 ejemplos de habilidades blandas (definición, tipos, ejemplos y cómo mejorarlas). Web y Empresas. <https://www.webyempresas.com/ejemplos-de-habilidades-blandas/>
- Suárez-Lantarón, B. (2016). Empleabilidad: Análisis del concepto. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 67-84. https://www.puees.unam.mx/curso2025/materiales/Sesion5/SuarezLantaron2016_EmpleabilidadAnalisisDelConcepto.pdf
- Trading Economics. (2024). Mexico — Unemployment Rate. Recuperado de <https://es.tradingeconomics.com/mexico/unemployment-rate#:~:text=La%20tasa%20de%20desempleo%20de%20M%C3%A9xico%20subi%C3%B3%20a,n%C3%BAmero%20de%20desempleados%20alcanz%C3%B3%201.85%20millones%20de%20personas>

- Valverde, T. (2025, 25 de marzo). El rol de la educación y la capacitación en el mercado laboral mexicano. Lumbier. Recuperado de <https://ieslumbier.es/el-rol-de-la-educacion-y-la-capacitacion-en-el-mercado-laboral-mexicano/>
- Zurinaga, I. (2022, 7 de marzo). Competencias laborales: las 10 más valoradas por las empresas. Factorial. <https://factorialhr.com/blog/competencias-laborales/>

VECTORES.

Revista en Ciencias de la Educación
www.vectoreseducativos.uanl.mx

Artículo de investigación

Bienestar emocional como predictor del fortalecimiento de la autoeficacia laboral en docentes

Emotional well-being as a predictor of strengthened work self-efficacy in teachers

Recepción (Received): 6 de enero de 2026
Aceptación (Accepted): 20 de enero de 2026
Publicación (Published): 22 de enero de 2026

JACOB FERNÁNDEZ GONZÁLEZ

<https://orcid.org/0000-0001-6083-2536>
Secretaría de Educación Pública
jacob.fernandez@psicopedagogia.mx

JOSÉ ALFREDO FERNÁNDEZ GONZÁLEZ

<https://orcid.org/0000-0002-0487-7091>
Escuela de Ciencias de la Educación
jfernandez@ece.edu.mx

MARÍA DOLORES MONTAÑEZ ALMAGUER

Escuela de Ciencias de la Educación
maridol@ece.edu.mx

Cómo referenciar este artículo:

Fernández, J., Fernández, J.A. y Almaguer, M. (2025). Bienestar emocional como predictor del fortalecimiento de la autoeficacia laboral en docentes. *Vectores*, 5 (2), 82-95. DOI: <https://doi.org/10.56375/ve5.2-73>

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia [Creative Commons Atribución-No-Comercial Compartir Igual 4.0 Internacional \(CC-BY-NC-SA-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), por lo cual es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de VECTORES siempre que se otorgue el crédito, no se usa para fines comerciales, y se comparte cualquier

Bienestar emocional como predictor del fortalecimiento de la autoeficacia laboral en docentes

JACOB FERNÁNDEZ GONZÁLEZ

<https://orcid.org/0000-0001-6083-2536>

JOSÉ ALFREDO FERNÁNDEZ GONZÁLEZ

<https://orcid.org/0000-0002-0487-7091>

MARÍA DOLORES MONTAÑEZ ALMAGUER

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el papel del bienestar emocional como predictor del fortalecimiento de la autoeficacia laboral en docentes de educación secundaria. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo-correlacional y explicativo, y contó con una muestra de 200 docentes de instituciones públicas y privadas del área metropolitana de Monterrey. Los resultados descriptivos evidenciaron un predominio de dimensiones positivas del bienestar emocional, particularmente el significado, el logro y las relaciones interpersonales. Asimismo, los análisis correlacionales mostraron asociaciones positivas y significativas entre las dimensiones del bienestar emocional y la autoeficacia laboral. El modelo de regresión múltiple indicó que la intervención y creación de un clima positivo en el aula, así como la evaluación reflexiva de la práctica docente, explican una proporción relevante del bienestar emocional. En conjunto, los hallazgos confirman que el bienestar emocional constituye un factor clave para el fortalecimiento de la autoeficacia laboral y el desempeño profesional docente.

Palabras clave: bienestar emocional, autoeficacia laboral, desempeño profesional docente.

Emotional well-being as a predictor of strengthened work self-efficacy in teachers

JACOB FERNÁNDEZ GONZÁLEZ

<https://orcid.org/0000-0001-6083-2536>

JOSÉ ALFREDO FERNÁNDEZ GONZÁLEZ

<https://orcid.org/0000-0002-0487-7091>

MARÍA DOLORES MONTAÑEZ ALMAGUER

Abstract

This study aimed to analyze the role of emotional well-being as a predictor of the strengthening of occupational self-efficacy among secondary school teachers. The research followed a quantitative approach with a descriptive-correlational and explanatory design and included a sample of 200 teachers from public and private institutions in the metropolitan area of Monterrey. Descriptive findings revealed a predominance of positive dimensions of emotional well-being, particularly meaning, achievement, and interpersonal relationships. Correlational analyses showed positive and significant associations between emotional well-being and the different dimensions of occupational self-efficacy. The multiple regression model indicated that the ability to create a positive classroom climate and the reflective evaluation of teaching practice significantly predict emotional well-being. Overall, the results confirm that emotional well-being functions as a key psychological resource that contributes to the strengthening of occupational self-efficacy and supports sustainable professional performance in teaching.

Key words: emotional well-being, occupational self-efficacy; teacher professional performance.

Introducción

En el escenario educativo contemporáneo, el bienestar emocional del profesorado ha adquirido una relevancia creciente como eje explicativo del desempeño profesional y de la sostenibilidad de la práctica docente. Las transformaciones institucionales, la intensificación de las demandas laborales y la complejidad socioemocional del contexto escolar han situado al docente, particularmente en el nivel de educación secundaria, en un espacio de alta exigencia psicológica y profesional. Diversas investigaciones recientes coinciden en señalar que el bienestar emocional no solo constituye un indicador de salud mental, sino un recurso fundamental que influye directamente en la manera en que los docentes perciben sus capacidades, enfrentan los desafíos cotidianos y mantienen su compromiso con la enseñanza (Holgado-Apaza et al., 2024; Salavera et al., 2024; Azevêdo et al., 2025).

Desde esta perspectiva, el bienestar emocional se concibe como un constructo multidimensional que integra aspectos afectivos, cognitivos y relacionales vinculados al sentido de la labor docente, la percepción de logro, la calidad de las relaciones interpersonales y la estabilidad emocional en el trabajo educativo. Estudios recientes han evidenciado que los docentes que reportan mayores niveles de bienestar emocional muestran también mayor motivación, menor desgaste profesional y una actitud más proactiva frente a las exigencias institucionales (Peña-García et al., 2023; Redondo-Trujillo et al., 2023; Olmedo-Rodríguez et al., 2024). En este sentido, el bienestar emocional trasciende la esfera individual para convertirse en un componente estratégico del funcionamiento escolar y de la calidad educativa.

De manera complementaria, la autoeficacia laboral ha sido identificada como una de las variables psicológicas más relevantes para comprender el desempeño profesional docente. Entendida como la creencia en la propia capacidad para planificar, organizar y ejecutar de manera eficaz las tareas inherentes a la enseñanza, la autoeficacia influye en la toma de decisiones pedagógicas, en la gestión del aula y en la persistencia ante situaciones adversas (De-Souza et al., 2023; Morales-García et al., 2023; Floress et al., 2024). La evidencia empírica muestra que los docentes con alta autoeficacia tienden a experimentar mayor satisfacción laboral, menor estrés y una percepción más positiva de su rol profesional (Chamani et al., 2023; Franzen et al., 2024).

En los últimos años, la literatura ha comenzado a destacar la estrecha relación entre bienestar emocional y autoeficacia laboral, sugiriendo que el primero puede actuar como un predictor significativo del fortalecimiento de la confianza profesional del docente. Investigaciones recientes señalan que dimensiones del

bienestar emocional como la autoaceptación, el sentido de propósito y la percepción de logro se asocian positivamente con la creencia en la propia competencia pedagógica y en la capacidad para afrontar eficazmente los retos del aula (Lampropoulou, 2024). En este marco, el bienestar emocional no solo acompaña a la autoeficacia, sino que puede constituirse como una condición que la potencia y la sostiene a lo largo del tiempo.

Asimismo, diversos autores advierten que las condiciones laborales y organizacionales influyen de manera indirecta en esta relación, al facilitar o limitar la experiencia de bienestar emocional del profesorado. El soporte institucional, el reconocimiento profesional, el equilibrio entre la vida personal y laboral, así como la calidad del clima organizacional, se han identificado como factores que fortalecen el bienestar emocional y, en consecuencia, la autoeficacia laboral (Holgado-Apaza et al., 2024; Angulo-Moreno & González-Barrón, 2024; Rahimi et al., 2024; Salvo-Garrido et al., 2025). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de analizar el bienestar emocional no como una variable aislada, sino como un fenómeno contextualizado en la experiencia laboral docente.

En el caso específico de los docentes de educación secundaria, esta relación adquiere especial relevancia debido a la intensidad de las demandas pedagógicas, la gestión de grupos en etapas críticas del desarrollo estudiantil y la presión por el cumplimiento de objetivos académicos. Investigaciones recientes en contextos latinoamericanos han evidenciado que los docentes que logran mantener un adecuado bienestar emocional presentan mayores niveles de estabilidad profesional, compromiso institucional y confianza en sus capacidades pedagógicas, aun en escenarios de alta exigencia (Mieres-Chacaltana et al., 2025; Torres-Hernández, 2025).

En este marco, el presente estudio se orienta a analizar el papel del bienestar emocional como predictor del fortalecimiento de la autoeficacia laboral en docentes de educación secundaria. Desde un enfoque cuantitativo y correlacional, se busca aportar evidencia empírica que permita comprender cómo las dimensiones emocionales del bienestar influyen en la percepción de competencia profesional del docente. Con ello, se pretende contribuir a una comprensión más integral del desempeño docente, reconociendo que la eficacia profesional no se construye únicamente a partir de habilidades técnicas, sino también desde la experiencia emocional, el sentido de propósito y la relación que el docente establece consigo mismo y con su entorno laboral.

Metodología

Diseño del estudio

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional y explicativo. Este diseño permitió analizar la relación entre el bienestar emocional y la autoeficacia laboral, así como identificar el peso predictivo de determinadas dimensiones de la autoeficacia sobre el bienestar emocional del profesorado. La elección de este enfoque resultó pertinente para examinar variables psicosociales en contextos educativos reales, sin manipular las condiciones de trabajo de los participantes.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 200 docentes de educación secundaria, pertenecientes a instituciones públicas y privadas del área metropolitana de Monterrey, México. El muestreo fue de tipo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad y disposición voluntaria del profesorado para participar en la investigación. Como criterios de inclusión se estableció que los participantes se encontraran en activo y desempeñaran funciones docentes frente a grupo al momento de la aplicación de los instrumentos.

Instrumentos

Para la recolección de la información se emplearon dos instrumentos psicométricos validados en el ámbito educativo. El bienestar emocional fue evaluado mediante una escala basada en el modelo PERMA, que contempla las dimensiones emociones positivas, compromiso, relaciones, significado, logro, emociones negativas, soledad y salud física. La autoeficacia laboral se midió a través de una escala que evalúa cuatro dimensiones del desempeño docente: planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, implicación de los alumnos en el aprendizaje, intervención y creación de un clima positivo en el aula, y evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente. Ambos instrumentos utilizan un formato de respuesta tipo Likert y han mostrado adecuados niveles de fiabilidad en investigaciones previas.

- **Modelo PERMA de Bienestar** por Seligman (2012) el cual consta de 23 ítems tipo Likert con once alternativas de respuesta (de 0 a 10) y reporta, en su estudio original, un coeficiente de confiabilidad global de $\alpha = .92$.
- **Escala de Autoeficacia Docente** de Prieto-Navarro (2007), versión abreviada de 20 ítems, que evalúa cuatro componentes del desempeño

profesional: planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, implicación del alumnado, intervención y clima de aula, y evaluación docente. Presenta una confiabilidad de $\alpha = .92$.

Ambos instrumentos fueron aplicados en su idioma original, garantizando la claridad semántica y la adecuación cultural al contexto educativo mexicano.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se realizó durante un periodo previamente establecido, garantizando en todo momento la participación voluntaria y anónima de los docentes. Los cuestionarios fueron administrados mediante un formato digital, lo que facilitó el acceso y la recopilación de los datos. Antes de la aplicación, se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio y el uso académico de la información recolectada.

Análisis de datos

El análisis estadístico se llevó a cabo mediante el programa SPSS, versión 25. En una primera fase se obtuvieron estadísticos descriptivos para caracterizar las variables de estudio. Posteriormente, se realizaron análisis de correlación de Pearson para examinar las asociaciones entre las dimensiones del bienestar emocional y la autoeficacia laboral. Finalmente, se aplicó un análisis de regresión múltiple con el fin de identificar las dimensiones de la autoeficacia laboral con mayor capacidad predictiva sobre el bienestar emocional global. Todos los análisis se efectuaron con un nivel de significancia estadística establecido en $p < .05$.

Aspectos éticos

El estudio se condujo conforme a los principios éticos establecidos por la American Psychological Association (APA, 7ª edición), garantizando en todo momento el respeto a la dignidad, los derechos y el bienestar de los participantes. La participación del profesorado fue estrictamente voluntaria y se realizó únicamente después de proporcionar información clara sobre los objetivos, alcances y procedimientos de la investigación, así como de recabar el consentimiento informado correspondiente.

Asimismo, se aseguró la confidencialidad y el manejo responsable de la información, evitando la recolección de datos personales que permitieran la identificación directa de los docentes. Los participantes fueron informados de que los datos serían utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación. El estudio no recibió financiamiento externo, lo que permitió preservar su

independencia metodológica y garantizar transparencia en el desarrollo del proceso investigativo. Finalmente, todas las etapas: diseño, recolección, análisis e interpretación de resultados se realizaron con rigor científico y apego a criterios de responsabilidad ética.

Resultados

Análisis descriptivo del bienestar emocional

La Tabla 1 muestra los resultados descriptivos de las dimensiones del bienestar emocional en una muestra de 200 docentes. En este marco, las dimensiones significado (7.92) y logro (7.88) presentan las medias más elevadas, lo que indica que los docentes atribuyen un alto sentido a su labor y reconocen avances en su desempeño profesional. De forma complementaria, relaciones (7.72), emociones positivas (7.74), compromiso (7.41) y salud física (7.56) se ubican también en rangos altos, reflejando un equilibrio emocional sostenido por vínculos interpersonales favorables, implicación profesional y una percepción estable del estado físico.

Por su parte, emociones negativas (6.04) se sitúa en un nivel intermedio, lo que sugiere la presencia de experiencias emocionales desfavorables sin que estas dominen la vivencia del bienestar. Finalmente, soledad (5.50) registra la media más baja del conjunto, indicando que la percepción de aislamiento no constituye un rasgo generalizado entre los docentes.

TABLA 1. Análisis descriptivo de Bienestar emocional

| Dimensiones | N | Media | DE | Asimetría | Curtosis |
|---------------------|-----|--------|---------|-----------|----------|
| Emociones positivas | 200 | 7.7417 | 1.44948 | -1.013 | 1.800 |
| Compromiso | 200 | 7.4133 | 1.55496 | -0.550 | 0.037 |
| Relaciones | 200 | 7.7217 | 1.43451 | -0.857 | 0.850 |
| Significado | 200 | 7.9217 | 1.47186 | -0.840 | 0.615 |
| Logro | 200 | 7.8817 | 1.32109 | -0.633 | 0.349 |
| Emociones negativas | 200 | 6.0383 | 2.12722 | -0.645 | 0.158 |
| Soledad | 200 | 5.5000 | 3.12069 | -0.396 | -1.148 |
| Salud física | 200 | 7.5600 | 1.51698 | -0.628 | -0.073 |

Análisis descriptivo de la autoeficacia laboral

La Tabla 2 presenta los resultados descriptivos de las dimensiones de la autoeficacia laboral en una muestra de 200 docentes. Los indicadores de asimetría y curtosis se mantienen dentro de rangos aceptables, lo que confirma una distribución adecuada de los datos.

En este contexto, la dimensión intervención y creación de un clima positivo en el aula muestra la media más elevada (25.01), lo que refleja una alta percepción de competencia para gestionar el ambiente de aprendizaje. De manera complementaria, planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje (24.12) e implicación de los alumnos en el aprendizaje (24.35) se sitúan también en niveles altos, evidenciando confianza en la organización pedagógica y en la promoción de la participación estudiantil.

Finalmente, la evaluación del aprendizaje y la autoevaluación de la función docente presenta una media ligeramente menor (23.82), aunque se mantiene en un rango elevado, lo que sugiere que los procesos reflexivos implican mayores exigencias en la práctica profesional.

TABLA 2. Análisis descriptivo de Autoeficacia laboral

| Dimensiones | N | Media | DE | Asimetría | Curtosis |
|--|-----|---------|---------|-----------|----------|
| Planificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje | 200 | 24.1200 | 3.37082 | -0.496 | -0.192 |
| Implicación de los alumnos en el aprendizaje | 200 | 24.3450 | 3.24633 | -0.612 | 0.079 |
| Intervención y creación de un clima positivo en el aula | 200 | 25.0100 | 3.28387 | -0.606 | 0.111 |
| Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente | 200 | 23.8200 | 3.22484 | -0.485 | -0.489 |

Correlación entre el bienestar emocional y la autoeficacia laboral

La Tabla 3 presenta los resultados del análisis de correlación entre las dimensiones del bienestar emocional y las dimensiones de la autoeficacia laboral en una muestra de 200 docentes. En términos generales, se identifican asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre las dimensiones positivas del bienestar emocional y la percepción de autoeficacia en la práctica docente, lo que sugiere una relación estrecha entre los recursos emocionales y la confianza profesional.

En primer lugar, la dimensión logro muestra las asociaciones más elevadas con la autoeficacia laboral, particularmente con la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje ($r = .603$) y con la evaluación del aprendizaje y la autoevaluación de la función docente ($r = .565$). De manera similar, la dimensión

significado presenta correlaciones relevantes con la planificación pedagógica ($r = .569$) y con la intervención y creación de un clima positivo en el aula ($r = .539$), lo que indica que atribuir sentido a la labor docente se vincula directamente con una mayor percepción de competencia profesional.

De forma complementaria, el compromiso mantiene asociaciones moderadas con las distintas dimensiones de la autoeficacia laboral, destacando su relación con la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje ($r = .558$), lo que refuerza la importancia de la implicación profesional como componente del desempeño docente. Asimismo, la salud física presenta correlaciones positivas de magnitud moderada, especialmente con la intervención y creación de un clima positivo en el aula ($r = .324$), evidenciando la interdependencia entre el bienestar físico y la eficacia en la gestión del aula.

Por el contrario, la dimensión soledad muestra correlaciones negativas y significativas con la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje ($r = -.233$) y con la implicación de los alumnos en el aprendizaje ($r = -.233$), lo que indica que la percepción de aislamiento debilita la confianza del docente en su capacidad para organizar y conducir los procesos pedagógicos.

TABLA 3. Correlación entre las dimensiones de Bienestar emocional y Autoeficacia laboral

| Dimensiones | PEA | IAA | CPA | EAA |
|---------------------|---------|---------|--------|--------|
| Emociones positivas | .529** | .479** | .470** | .473** |
| Compromiso | .558** | .521** | .505** | .433** |
| Relaciones | .504** | .485** | .529** | .429** |
| Significado | .569** | .521** | .539** | .514** |
| Logro | .603** | .572** | .526** | .565** |
| Emociones negativas | -0.127 | -.145* | -0.117 | -0.089 |
| Soledad | -.233** | -.233** | -.166* | -.169* |
| Salud física | .249** | .253** | .324** | .305** |

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

PEA= Planificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, **IAA**= Implicación de los alumnos en el aprendizaje, **CPA**= Intervención y creación de un clima positivo en el aula, **EAA**= Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente.

Modelo de regresión múltiple del bienestar emocional

La Tabla 4 presenta los resultados del análisis de regresión múltiple entre las dimensiones de autoeficacia laboral sobre el bienestar emocional global en una muestra de 200 docentes. El modelo obtenido explicó el 24% de la varianza del bienestar emocional ($R^2 = .24$), lo que indica una capacidad explicativa relevante desde una perspectiva psicosocial.

Primeramente, como predictores se destaca la intervención y creación de un clima positivo en el aula emergió como el factor con mayor peso explicativo ($\beta = .261$, $p = .008$). Este resultado sugiere que la capacidad del docente para gestionar el ambiente relacional del aula y promover interacciones positivas constituye un elemento central para el fortalecimiento del bienestar emocional, al favorecer la estabilidad afectiva y el equilibrio profesional.

De manera complementaria, la evaluación del aprendizaje de los alumnos y la autoevaluación de la función docente mostró un efecto positivo y significativo sobre el bienestar emocional ($\beta = .185$, $p = .044$). Este hallazgo indica que los procesos reflexivos vinculados a la valoración del propio desempeño contribuyen a una percepción más favorable del bienestar, al reforzar el sentido de competencia y control profesional.

TABLA 4. Coeficientes de regresión múltiple

| Variable | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes estandarizados | | |
|--|--------------------------------|-------------|-----------------------------|-------|-------|
| | B | Desv. Error | Beta | t. | Sig. |
| (Constante) | 26.231 | 4.036 | | 6.499 | 0.000 |
| Intervención y creación de un clima positivo en el aula | 0.606 | 0.227 | 0.261 | 2.674 | 0.008 |
| Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente | 0.438 | 0.235 | 0.185 | 1.865 | 0.044 |

R cuadrado: 0.24, Durbin-Watson: 2.06

a. Variable dependiente: Bienestar emocional global

b. Predictores: (Constante), Intervención y creación de un clima positivo en el aula, Evaluación del aprendizaje de los alumnos y autoevaluación de la función docente.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio permiten afirmar que el bienestar emocional ocupa un lugar central en la configuración de la autoeficacia laboral del profesorado de educación secundaria. Las dimensiones vinculadas al significado del trabajo, el logro profesional y la calidad de las relaciones interpersonales reflejan que el bienestar del docente se construye, en buena medida, a partir de la valoración que hace de su propia práctica y del sentido que otorga a su labor cotidiana. Este entramado emocional favorable se traduce en una mayor seguridad profesional y en una disposición más sólida para afrontar las exigencias del ejercicio docente.

De manera consistente, los resultados muestran que los docentes con mayores niveles de bienestar emocional tienden a percibirse como más competentes en tareas clave de la práctica pedagógica, particularmente en la gestión del clima del aula, la planificación de la enseñanza y la evaluación reflexiva de su desempeño. Estas dimensiones no solo representan competencias técnicas, sino también espacios donde se expresa la confianza profesional y la capacidad del docente para autorregular su actuación en contextos complejos y cambiantes.

El análisis de las relaciones entre variables pone de manifiesto que las dimensiones positivas del bienestar emocional se asocian de forma significativa con la autoeficacia laboral, mientras que experiencias como la soledad profesional operan en sentido contrario, debilitando la percepción de competencia. Este contraste subraya la importancia de las condiciones emocionales y relacionales en la construcción del desempeño docente, más allá de los aspectos estrictamente instrumentales de la enseñanza.

Finalmente, el modelo explicativo obtenido confirma que ciertas prácticas pedagógicas, como la creación de un clima positivo en el aula y la evaluación reflexiva de la función docente, contribuyen de manera significativa al bienestar emocional. Estos resultados permiten sostener que el bienestar emocional no constituye únicamente un resultado deseable del ejercicio profesional, sino un factor que fortalece activamente la autoeficacia laboral. En conjunto, el estudio aporta evidencia que invita a concebir el desempeño docente desde una perspectiva integral, en la que el equilibrio emocional, la reflexión pedagógica y la confianza profesional se articulan como elementos indispensables para una práctica educativa sólida y sostenible.

Referencias

- Angulo-Moreno, Á. de J., y González-Barrón, L. M. (2024). Competencias emocionales, bienestar y experiencias educativas de profesoras de secundarias en la frontera. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(2), 1-22. <https://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.2.74>
- Azevêdo, Z. S. A., Cardoso, B. L. C., & Souza, L. H. R. (2025). *Percepção da qualidade de vida de docentes do ensino fundamental*. SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11089>
- Chamani, S., Safaeizadeh, F., & Xodabande, I. (2023). Investigating the relationship between language teachers' occupational self-efficacy, satisfaction and meaning at work, and their subjective wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 14, 1219130. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1219130>

- De-Souza, L. K., Santos-Martínez, S. B., Gauer, G., Bataglia, P. U. R., & Hutz, C. S. (2023). Factors influencing life satisfaction in basic education teachers. *Psico-USF*, 28(4), 825–836. <https://doi.org/10.1590/1413-82712023280413>
- Floress, M. T., Jenkins, L. N., Caldwell, S., & Hampton, K. (2024). Teacher stress and self-efficacy relative to managing student behavior. *Contemporary School Psychology*, 28(2), 257–269. <https://doi.org/10.1007/s40688-022-00439-z>
- Franzen, K., Moschner, B., & Hellmich, F. (2024). Predictors of primary school teachers' self-efficacy beliefs for inclusive education. *Frontiers in Education*, 9, 1437839. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1437839>
- Holgado-Apaza, L. A., Ulloa-Gallardo, N. J., Aragon-Navarrete, R. N., Riva-Ruiz, R., Odagawa-Aragon, N. K., Castellon-Apaza, D. D., Carpio-Vargas, E. E., Villasante-Saravia, F. H., Alvarez-Rozas, T. P., & Quispe-Layme, M. (2024). The exploration of predictors for Peruvian teachers' life satisfaction through an ensemble of feature selection methods and machine learning. *Sustainability*, 16(17), 7532. <https://doi.org/10.3390/sul6177532>
- Olmedo-Rodríguez, E. P., Pardo-Rojas, S., Camacho-Castillo, B. D. R., Cueva-Briceño, M. Y., Pacheco-Calva, M. del C., Camacho-González, M. del R., Camacho-González, D. M., y Gaona-Toledo, S. M. (2024). La motivación docente como pilar fundamental de la excelencia educativa. *Revista InveCom*, 5(1), 1–17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11491705>
- Lampropoulou, A. (2024). Teachers' professional quality of life, sense of self-efficacy and the moderating role of satisfaction with life. *Issues in Educational Research*, 34(4), 1369–1387. <https://www.iier.org.au/iier34/lampropoulou.pdf>
- Mieres-Chacaltana, M., Salvo-Garrido, S., & Domínguez-Lara, S. (2025). Modeling the effects of teacher resilience and self-efficacy on prosocialness: Implications for sustainable education. *Sustainability*, 17(9), 3874. <https://doi.org/10.3390/sul7093874>
- Morales-García, J. C., López-Alcaraz, F., Carrasco-Peña, K. B., Saintila, J., & Flores-Paredes, A. (2023). Self-efficacy, organizational commitment, workload as predictors of life satisfaction in elementary school teachers: The mediating role of job satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 14, 1066321. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1066321>
- Peña-García, S. N., Reyes-Sosa, H., y Molina-Coloma, V. A. (2024). Bienestar psicológico y laboral en docentes de educación primaria. *Políticas Sociales Sectoriales*, 2(3), 287–301. <https://politicassociales.uanl.mx/index.php/pss/article/view/118>

- Prieto-Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesorado universitario. Eficacia percibida y práctica docente* [Reseña de libro]. *Estudios Sobre Educación*, 13, 207–210. <https://doi.org/10.15581/004.13.25279>
- Rahimi, H., Hejazi, S. Y., Lou, N. M., & Heidarzadeh, M. (2024). Are teachers with better quality of work life more innovative? The mediating roles of psychological empowerment and teaching mindsets. *Acta Psychologica*, 247, 104315. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104315>
- Redondo-Trujillo, V., De Juanas-Oliva, Á., y Rodríguez-Bravo, A. E. (2023). Factores asociados al bienestar psicológico de los docentes e implicaciones futuras: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 107–117. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.239>
- Salavera, C., Urbón, E., Usán, P., Franco, V., Paterna, A., & Aguilar, J. M. (2024). Psychological wellbeing in teachers. Study in teachers of early childhood and primary education. *Heliyon*, 10(7), e28868. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28868>
- Salvo-Garrido, S., Cisternas-Salcedo, P., & Polanco-Levicán, K. (2025). *Understanding teacher resilience: Keys to well-being and performance in Chilean 95uidado95r95 education*. *Behavioral Sciences*, 15(3), 292. <https://doi.org/10.3390/bs15030292>
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Atria Paperback. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.614831>
- Torres-Hernández, E. F. (2025). Vocación a la docencia: Su relación con la regulación emocional y la resiliencia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 24(54), 233–249. <https://doi.org/10.21703/rexe.v24i54.2953>

VECTORES.

Revista en Ciencias de la Educación
www.vectoreseducativos.uanl.mx

Artículo de investigación

Integración de tecnologías digitales emergentes en la educación en Ciencias de la Salud: análisis del impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Integration of emerging digital technologies in health sciences education:
analysis of the impact on the teaching-learning process

Recepción (Received): 26 de enero de 2026
Aceptación (Accepted): 30 de enero de 2026
Publicación (Published): 22 de enero de 2026

FRANCISCO JAVIER COLMAN RAMÍREZ

<https://orcid.org/0000-0002-4915-6597>
Universidad Central de Paraguay
francisco.colman@central.edu.py

EMERSON CAZARI CUBILHA

<https://orcid.org/0009-0009-8158-3773>
Universidad Central de Paraguay
e.cazaricubilha@gmail.com

Cómo referenciar este artículo:

Colman, F. y Cazari, E. (2025). Integración de tecnologías digitales emergentes en la educación en Ciencias de la Salud: Análisis del impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Vectores*, 5 (2), 62-81. DOI: <https://doi.org/10.56375/ve5.2-75>

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia [Creative Commons Atribución-No-Comercial Compartir Igual 4.0 Internacional \(CC-BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), por lo cual es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de VECTORES siempre que se otorgue el crédito, no se usa para fines comerciales, y se comparta cualquier

Integración de tecnologías digitales emergentes en la educación en Ciencias de la Salud: análisis del impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje

FRANCISCO JAVIER COLMAN RAMÍREZ

<https://orcid.org/0000-0002-4915-6597>

EMERSON CAZARI CUBILHA

<https://orcid.org/0009-0009-8158-3773>

Resumen

La incorporación de tecnologías digitales emergentes ha generado transformaciones sustantivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, particularmente en el campo de las Ciencias de la Salud, donde la formación práctica, la toma de decisiones y el desarrollo de competencias profesionales resultan centrales. El presente estudio tiene como objetivo analizar críticamente el impacto de herramientas como la realidad aumentada, los simuladores virtuales, la inteligencia artificial y las plataformas interactivas en los procesos formativos universitarios, a partir de una revisión integradora de literatura científica reciente. Desde un enfoque cualitativo, se desarrolló un diseño de revisión documental y comparativa, sustentado en criterios metodológicos reconocidos internacionalmente, como los lineamientos PRISMA para la selección de estudios y el enfoque PICO para la delimitación de la pregunta de investigación. La unidad de análisis estuvo conformada por artículos publicados entre 2019 y 2025 en revistas indexadas en Scopus (Q1, Q2 y Q3), procedentes de contextos diversos, incluyendo países del MERCOSUR (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay), así como España, Reino Unido, Estados Unidos, Finlandia, Alemania, Italia, Dinamarca, Cuba y Chile. Los resultados evidencian que la integración pedagógica de tecnologías digitales emergentes favorece el aprendizaje activo, la comprensión de contenidos complejos y el fortalecimiento de habilidades clínicas y cognitivas, siempre que su implementación esté acompañada de estrategias didácticas adecuadas y formación docente específica. No obstante, se identifican desafíos persistentes vinculados a la brecha digital, la heterogeneidad institucional y la necesidad de evaluaciones longitudinales. El estudio concluye que las tecnologías digitales emergentes constituyen un recurso estratégico para la innovación educativa en Ciencias de la Salud, aunque su impacto depende de enfoques pedagógicos coherentes, políticas institucionales sostenidas y marcos éticos claros.

Palabras clave: tecnología educativa, educación superior, ciencias de la salud, innovación pedagógica.

Integration of emerging digital technologies in health sciences education: analysis of the impact on the teaching-learning process

FRANCISCO JAVIER COLMAN RAMÍREZ

<https://orcid.org/0000-0002-4915-6597>

EMERSON CAZARI CUBILHA

<https://orcid.org/0009-0009-8158-3773>

Abstract

The incorporation of emerging digital technologies has generated substantial transformations in teaching and learning processes in higher education, particularly in the field of Health Sciences, where practical training, decision-making, and the development of professional competencies are central. This study aims to critically analyze the impact of tools such as augmented reality, virtual simulators, artificial intelligence, and interactive platforms on university training processes, based on an integrative review of recent scientific literature. Using a qualitative approach, a documentary and comparative review design was developed, supported by internationally recognized methodological criteria, such as the PRISMA guidelines for study selection and the PICO framework for defining the research question. The unit of analysis consisted of articles published between 2019 and 2025 in journals indexed in Scopus (Q1, Q2, and Q3), from diverse contexts, including MERCOSUR countries (Argentina, Brazil, Paraguay, and Uruguay), as well as Spain, the United Kingdom, the United States, Finland, Germany, Italy, Denmark, Cuba, and Chile. The results show that the pedagogical integration of emerging digital technologies promotes active learning, the understanding of complex content, and the strengthening of clinical and cognitive skills, provided that its implementation is accompanied by appropriate teaching strategies and specific teacher training. However, persistent challenges related to the digital divide, institutional heterogeneity, and the need for longitudinal evaluations are identified. The study concludes that emerging digital technologies constitute a strategic resource for educational innovation in the Health Sciences, although their impact depends on coherent pedagogical approaches, sustained institutional policies, and clear ethical frameworks.

Key words: educational technology, higher education, health sciences, pedagogical innovation.

Introducción

La educación en Ciencias de la Salud se encuentra en un proceso de transformación impulsado por la incorporación de tecnologías digitales emergentes como la realidad aumentada, la simulación virtual, la inteligencia artificial y las plataformas interactivas. Estas tecnologías han sido introducidas como respuesta a las limitaciones de los métodos tradicionales de enseñanza, particularmente en contextos donde la práctica clínica directa se ve restringida por razones éticas, logísticas o de seguridad. Diversos estudios han señalado que dichas herramientas permiten generar entornos de aprendizaje más seguros, interactivos y centrados en el estudiante, favoreciendo la adquisición de competencias clínicas y cognitivas complejas (Cook et al., 2011; Kyaw et al., 2019). La realidad aumentada y la simulación virtual han demostrado un impacto significativo en la enseñanza de disciplinas como anatomía, cirugía, enfermería y medicina clínica, al permitir la visualización tridimensional y la recreación de escenarios clínicos realistas. Estas tecnologías facilitan el aprendizaje experiencial, la práctica repetida y la retroalimentación inmediata, elementos clave para el desarrollo de habilidades profesionales en Ciencias de la Salud. Revisiones sistemáticas recientes indican que los estudiantes que utilizan entornos virtuales suelen mostrar mejoras en el rendimiento académico, la motivación y la retención del conocimiento, aunque los resultados varían según el diseño pedagógico y el contexto institucional (Radianti et al., 2020; Maples-Keller et al., 2017).

Por su parte, la inteligencia artificial ha comenzado a desempeñar un rol estratégico en la educación superior en salud, particularmente mediante sistemas de tutoría inteligente, análisis del aprendizaje y plataformas adaptativas. Estas aplicaciones permiten personalizar los procesos formativos, identificar dificultades tempranas y optimizar la toma de decisiones pedagógicas. Sin embargo, la literatura advierte que su implementación debe abordarse desde una perspectiva crítica, considerando aspectos éticos, la protección de datos y la preparación docente para su uso responsable (Chan & Zary, 2019; Kovalainen et al., 2025).

En este contexto, se vuelve necesario analizar de manera sistemática y crítica el impacto de la integración de tecnologías digitales emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Ciencias de la Salud. Este estudio tiene como propósito examinar la evidencia científica disponible en contextos internacionales, identificando aportes, limitaciones y tendencias actuales, con el fin de contribuir al fortalecimiento de prácticas pedagógicas innovadoras y fundamentadas en evidencia en la educación superior en salud.

La integración de tecnologías digitales emergentes en educación se sustenta en enfoques pedagógicos constructivistas y socioculturales que conciben al

estudiante como un agente activo en la construcción del conocimiento. En el ámbito de las Ciencias de la Salud, estos enfoques adquieren especial relevancia debido a la necesidad de desarrollar competencias prácticas, pensamiento crítico y toma de decisiones clínicas. La literatura especializada señala que las tecnologías digitales, cuando se integran de manera pedagógicamente coherente, pueden potenciar el aprendizaje significativo y favorecer la transferencia de conocimientos a contextos reales (Laurillard, 2012; Cook & Triola, 2009).

La realidad aumentada y la realidad virtual han sido ampliamente estudiadas por su potencial para enriquecer la enseñanza de contenidos complejos y abstractos. Estas tecnologías permiten representar estructuras anatómicas, procesos fisiológicos y escenarios clínicos con alto nivel de realismo, facilitando la comprensión y la práctica segura. Radianti et al. (2020) destacan que las tecnologías inmersivas contribuyen a mejorar la motivación y el compromiso del estudiantado, aunque subrayan la importancia del diseño instruccional para maximizar su efectividad educativa.

Los simuladores virtuales constituyen otra herramienta clave en la formación en Ciencias de la Salud, especialmente en la educación médica y de enfermería. Estos dispositivos permiten entrenar habilidades clínicas, procedimientos técnicos y trabajo en equipo sin poner en riesgo a pacientes reales. Según Cook et al. (2011), la simulación basada en tecnología presenta resultados positivos en comparación con métodos tradicionales, particularmente cuando se combina con retroalimentación estructurada y objetivos de aprendizaje claros.

La inteligencia artificial, por su parte, ha ampliado las posibilidades de la educación digital mediante sistemas de apoyo al aprendizaje, análisis predictivo y personalización educativa. Investigaciones recientes evidencian que la IA puede contribuir al desarrollo de competencias clínicas y al seguimiento del progreso académico, aunque su uso plantea desafíos relacionados con la transparencia algorítmica, la equidad y la ética educativa (Chan & Zary, 2019; Kovalainen et al., 2025).

Desde una perspectiva regional, la literatura destaca la importancia de la formación docente y la competencia digital para la apropiación efectiva de tecnologías emergentes. En este sentido, trabajos que incluyen las perspectivas del profesorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento en contextos educativos, señalando que el reconocimiento y uso de recursos tecnológicos por parte de los docentes es un factor crítico para la innovación pedagógica (de Cristaldo & Colman, 2023, Colman 2023, Colman 2022).

En consonancia con la necesidad de enfoques innovadores en educación superior y en salud, trabajos de investigación aportan importantes perspectivas pedagógicas que refuerzan la discusión de este estudio. Yahari y Colman (2025) exploraron la implementación de programas educativos participativos, destacando cómo los procesos de diseño de propuestas formativas —aunque en el campo más amplio de la educación general— pueden contribuir a estrategias de enseñanza más inclusivas y contextualizadas, lo cual es aplicable a la integración de tecnologías digitales emergentes en contextos de Ciencias de la Salud. Además, investigaciones anteriores sobre estilos de gestión y prácticas pedagógicas en educación escolar básica evidencian la importancia de la formación docente y la gestión institucional para la adopción efectiva de recursos innovadores, ofreciendo un marco complementario al debate sobre barreras y facilitadores para la implementación de tecnologías como realidad aumentada o simuladores virtuales (Yahari, 2022; Yahari y Solís 2022). De igual manera, estudios basados en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en los que participa (Sánchez et.al, 2024; Colman y Yahari, 2019) subrayan que modelos pedagógicos orientados a la atención a la diversidad y flexibilidad metodológica pueden potenciar la eficacia de tecnologías educativas, resaltando que la visión pedagógica y la inclusión deben acompañar la adopción técnica de herramientas digitales. Estas aportaciones enriquecen la discusión y muestran que, más allá de la tecnología misma, son esenciales los enfoques educativos integradores y sensibles a las necesidades formativas de los estudiantes (Yahari, 2019).

Finalmente, diversos estudios advierten que la integración de tecnologías digitales emergentes en la educación en Ciencias de la Salud enfrenta barreras estructurales y pedagógicas, como la falta de infraestructura, la resistencia al cambio y la insuficiente formación docente. Estos factores influyen directamente en la efectividad de las innovaciones tecnológicas, evidenciando la necesidad de políticas institucionales, capacitación continua y evaluación sistemática del impacto educativo de estas herramientas (Kyaw et al., 2019; Radiani et al., 2020).

Método

Enfoque metodológico

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión e interpretación crítica del impacto de las tecnologías digitales emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Ciencias de la Salud. Este enfoque resulta pertinente cuando el objetivo de investigación se centra en analizar tendencias, significados, aportes pedagógicos y desafíos identificados en la literatura científica, más que en la medición de variables cuantificables. La investigación cualitativa permite integrar diversas perspectivas teóricas y contextuales,

favoreciendo una lectura profunda y contextualizada de los hallazgos reportados por estudios previos (Creswell & Poth, 2018).

Diseño del Estudio

Se empleó un diseño de investigación cualitativa de tipo revisión integradora con análisis documental y comparativo, lo que permitió examinar, sintetizar y contrastar evidencia científica proveniente de estudios empíricos y revisiones sistemáticas sobre tecnologías digitales emergentes aplicadas a la educación en Ciencias de la Salud. Este diseño es ampliamente utilizado en investigaciones educativas y en el ámbito de la salud para integrar resultados de estudios con diferentes metodologías y contextos, proporcionando una visión comprensiva del fenómeno estudiado (Whittemore & Knafl, 2005).

Participantes y selección

Dado el carácter documental del estudio, no se incluyeron participantes humanos de manera directa. La unidad de análisis estuvo constituida por artículos científicos publicados en revistas indexadas en Scopus (Q1, Q2 y Q3), libros académicos y documentos institucionales relevantes. Los criterios de inclusión consideraron: (a) publicaciones entre 2019 y 2025, (b) estudios centrados en educación superior en Ciencias de la Salud, (c) análisis del uso de realidad aumentada, simuladores virtuales, inteligencia artificial o plataformas interactivas, y (d) disponibilidad de texto completo. Se excluyeron estudios sin revisión por pares o con insuficiente rigor metodológico.

Instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos se realizó mediante matrices de análisis documental, diseñadas específicamente para registrar información clave de cada fuente seleccionada, tales como: autoría, año de publicación, país de estudio, tipo de tecnología digital, diseño metodológico, principales hallazgos y limitaciones. Este procedimiento permitió una organización sistemática de la información y facilitó el posterior análisis comparativo entre contextos internacionales, estrategia ampliamente validada en estudios de revisión cualitativa (Bowen, 2009).

Procedimientos de análisis

El análisis de la información se desarrolló en tres etapas complementarias. En primer lugar, se aplicó un análisis documental, orientado a la identificación de conceptos, enfoques pedagógicos y resultados clave relacionados con la

integración de tecnologías digitales emergentes. En segundo lugar, se realizó un análisis comparativo, contrastando hallazgos entre distintos contextos geográficos y educativos (MERCOSUR, Europa y América del Norte). Finalmente, se incorporaron los lineamientos de la declaración PRISMA, con el fin de garantizar transparencia y sistematicidad en la selección y análisis de las fuentes, así como el uso del enfoque PICO para estructurar la pregunta de investigación y delimitar los componentes del análisis, práctica común en revisiones en educación en salud (Moher et al., 2009; Liberati et al., 2009).

Fiabilidad, credibilidad y triangulación

La fiabilidad y credibilidad del estudio se aseguraron mediante la triangulación metodológica, combinando análisis documental, revisión sistemática y comparación entre múltiples contextos y tipos de tecnologías. Asimismo, se priorizó el uso de fuentes provenientes de revistas de alto impacto y editoriales académicas reconocidas, reduciendo el sesgo de selección. La trazabilidad del proceso analítico y la coherencia entre objetivos, metodología y resultados fortalecen la validez cualitativa del estudio (Lincoln & Guba, 1985).

Consideraciones éticas

Al tratarse de una investigación basada exclusivamente en el análisis de fuentes secundarias, no fue necesario el consentimiento informado de participantes. No obstante, se respetaron principios éticos fundamentales como la integridad académica, el reconocimiento adecuado de la autoría y el uso responsable de la información científica. El estudio se alineó con las recomendaciones del Committee on Publication Ethics (COPE) y con los principios éticos internacionales para la investigación en educación y salud, garantizando transparencia y rigor científico (COPE, 2021)

FIGURA 1. Resumen de metodología del estudio



Resultados

Los resultados presentados a continuación se basan en una revisión sistemática y análisis comparativo de la literatura científica reciente (2019–2025) sobre la integración de tecnologías digitales emergentes en la educación en Ciencias de la Salud. Para facilitar la comprensión, se aclaran las siglas más utilizadas en las tablas:

- **RV:** Realidad Virtual, tecnología que permite simular entornos tridimensionales inmersivos en los que los estudiantes pueden interactuar con escenarios clínicos de forma segura.
- **AR:** Realidad Aumentada, que combina elementos virtuales con el entorno físico real, permitiendo la interacción con objetos digitales superpuestos a la realidad.
- **MR:** Realidad Mixta, tecnología que integra elementos de RV y AR para crear entornos híbridos y altamente interactivos.

- **SMD:** Standardized Mean Difference (Diferencia Media Estandarizada), indicador estadístico utilizado en meta-análisis para comparar efectos entre grupos.
- **Q1, Q2, Q3:** Cuartiles de revistas indexadas en Scopus, donde Q1 representa el mayor factor de impacto y relevancia académica.

Las Tablas 1 a 10 resumen hallazgos sobre el efecto de estas tecnologías en competencias cognitivas, habilidades clínicas, motivación y autoeficacia de estudiantes, así como su distribución geográfica en países y regiones de estudio: MERCOSUR (Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay), Chile, Cuba, España, Reino Unido, Alemania, Italia, Dinamarca, Finlandia y Estados Unidos.

Los resultados se presentan con interpretación técnica basada en evidencia científica publicada en revistas Q1–Q3, permitiendo al lector identificar patrones, tendencias y comparaciones entre distintos contextos internacionales, sin comprometer la claridad ni la confiabilidad de la información. En todas las tablas, los efectos observados han sido reportados por investigaciones previas revisadas y verificadas, garantizando la consistencia, validez y aplicabilidad de los hallazgos en la educación en Ciencias de la Salud.

TABLA 1. Efectos de tecnologías inmersivas en educación de salud (general)

| Tema investigado | Hallazgo principal | Estudios | Conclusión técnica |
|-----------------------------------|---|-----------------------------------|---|
| Impacto de RV y AR en aprendizaje | La ganancia de conocimiento es similar a métodos tradicionales, pero la experiencia de aprendizaje aumenta significativamente , incluidos satisfacción, autoeficacia y compromiso. | Impacto de RV y AR en aprendizaje | La ganancia de conocimiento es similar a métodos tradicionales, pero la experiencia de aprendizaje aumenta significativamente , incluidos satisfacción, autoeficacia y compromiso. |
| Impacto de RV y AR en aprendizaje | La ganancia de conocimiento es similar a métodos tradicionales, pero la experiencia de aprendizaje aumenta significativamente , incluidos satisfacción, autoeficacia y compromiso. | Impacto de RV y AR en aprendizaje | La ganancia de conocimiento es similar a métodos tradicionales, pero la experiencia de aprendizaje aumenta significativamente , incluidos satisfacción, autoeficacia y compromiso. |

| | | | |
|-----------------------------------|---|-----------------------------------|---|
| Impacto de RV y AR en aprendizaje | La ganancia de conocimiento es similar a métodos tradicionales, pero la experiencia de aprendizaje aumenta significativamente , incluidos satisfacción, autoeficacia y compromiso. | Impacto de RV y AR en aprendizaje | La ganancia de conocimiento es similar a métodos tradicionales, pero la experiencia de aprendizaje aumenta significativamente , incluidos satisfacción, autoeficacia y compromiso. |
|-----------------------------------|---|-----------------------------------|---|

Elaboración propia a partir de bases de datos.

TABLA 2. Resultados por tipo de tecnología (RV vs AR vs MR)

| Tecnología | Efectos sobre aprendizaje | Estudios representativos | Interpretación |
|------------|---|--|--|
| RV | Mejora habilidades prácticas, razonamiento clínico y compromiso | Ryan et al. (2022); Kyaw et al. (2019) | Destaca en simulación de escenarios clínicos y entrenamiento de habilidades concretas. |
| AR | Fortalece combinación de teoría/práctica y colaboración | Lampropoulos et al. (2025) | Útil en aplicaciones interdisciplinarias y procedimientos técnicos. |
| MR | Promueve entornos híbridos y entrenamiento avanzado | Park et al. (2024) | Combina lo mejor de RV y AR, con potencial para simulación compleja. |

Elaboración propia a partir de bases de datos.

TABLA 3. Resultados educativos: Competencias clínicas y profesionales

| Competencia evaluada | Tecnología aplicada | Efecto observado |
|---------------------------|-----------------------|---|
| Habilidades clínicas | RV simulación clínica | Aumento en capacidad de tomar decisiones en entornos simulados. |
| Razonamiento clínico | Tecnología inmersiva | Incremento en pensamiento crítico y resolución de problemas. |
| Motivación y satisfacción | RV/AR/MR | Los estudiantes reportan mayor satisfacción y participación respecto a métodos tradicionales. |

Elaboración propia a partir de bases de datos.

TABLA 4. Estudios por regiones

| Región | Evidencia científica destacada | Países incluidos |
|-------------------|---|---|
| MERCOSUR | Investigaciones sobre RV/AR en educación en salud muestran mejoras en habilidades clínicas y experiencia de aprendizaje. | Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay |
| Europa | Alta producción de investigaciones en immersive tech aplicadas en educación superior, con énfasis en simulación clínica y procedimientos. | Reino Unido, Alemania, España, Italia, Dinamarca, Finlandia |
| América del Norte | Investigación extensa en RV en educación de salud reporta mejoras en rendimiento y experiencias estudiantiles. | Estados Unidos |
| Chile | Implementación de modelos híbridos con simulación virtual complementando prácticas clínicas. | Chile |
| Cuba | Estudios sobre tendencias de IA y simulación médica educativa. | Cuba |

Elaboración propia a partir de bases de datos.

TABLA 5. Efectividad de enseñanza de habilidades clínicas (RV)

| Estudio | Población | Medida principal | Resultado |
|--------------------|--|---|--|
| Ryan et al. (2022) | 2722 estudiantes médicos y de enfermería | Conocimiento y experiencia de aprendizaje | Conocimiento similar a tradicional; experiencia superior con RV/AR/MR. |
| Park et al. (2024) | Estudiantes de enfermería | Confianza y autoeficacia | Efectos significativos a favor de tecnologías inmersivas. |

Elaboración propia a partir de bases de datos.

TABLA 6. Tecnologías digitales y satisfacción estudiantil

| Variable educativa | Resultado asociado con tecnología | Nota |
|------------------------------|---|--|
| Satisfacción con aprendizaje | Mayor en entornos RV/AR/MR que en métodos tradicionales | Confirmado por revisión sistemática. |
| Nivel de compromiso | Incremento con tecnologías inmersivas | La experiencia inmersiva motiva a estudiantes. |
| Autoeficacia | Mejorada con tecnología | Meta-análisis indica efecto positivo. |

Elaboración propia a partir de bases de datos.

TABLA 7. Tecnologías digitales y satisfacción estudiantil

| País | Número aproximado de artículos | Comentario |
|----------------|--------------------------------|--|
| España | 17 | España figura entre los países con producción significativa. |
| Reino Unido | 13+ | Investigación en formación sanitaria inmersiva. |
| Estados Unidos | 13+ | Investigaciones intensivas en educación médica con RV y simulaciones. |
| Alemania | 2+ | Publicaciones significativas en educación inmersiva. |
| Italia | 4+ | Estudios de RV educativo. |
| Dinamarca | 8+ | Contribuciones relevantes al campo. |
| Finlandia | 3+ | Participación documentada aunque menor. |
| MERCOSUR | 10+ | Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay muestran experiencia creciente en simulación virtual y AR. |
| Chile | 1 caso institucional | Implementación de simulación híbrida. |

Elaboración propia a partir de bases de datos.

TABLA 8. Efectos comparativos con métodos tradicionales

| Resultado comparado | Tendencia reportada | Interpretación |
|----------------------------|--|--|
| Conocimiento | Similar entre métodos tradicionales y RV/AR/MR | Tecnologías inmersivas sostienen la adquisición cognitiva al menos igual que métodos antiguos. |
| Experiencia de aprendizaje | Mayor con tecnologías inmersivas | Aumenta satisfacción, compromiso y percepción de relevancia. |
| Habilidades prácticas | Mejoradas con RV clínico | Permite práctica segura y repetible. |

Elaboración propia a partir de bases de datos.

TABLA 9. Variables educativas secundarias influenciadas

| Variable | Efecto observado | Nota |
|--------------|-------------------------|---|
| Motivación | Incremento con RV/AR/MR | Revisión evidencia. |
| Confianza | Mejora significativa | Meta-análisis en educación en enfermería. |
| Autoeficacia | Elevada con tecnología | Confirmada por estudios de RV y AR. |

Elaboración propia a partir de bases de datos.

TABLA 10. Áreas del currículo en salud beneficiadas

| Área educativa | Tecnologías aplicadas | Impacto observado |
|---------------------------------|-----------------------|---|
| Habilidades clínicas | RV & simulaciones | Mejor formación en procedimientos y razonamiento clínico. |
| Formación teórica | AR & simulaciones | Interacción práctica del conocimiento teórico. |
| Simulación ética y comunicación | MR/AI sistemas | Mejora de competencia interpersonal en simulaciones avanzadas |

Elaboración propia a partir de bases de datos.

Discusión

Los resultados de esta revisión integradora confirman que la integración de tecnologías digitales emergentes en la educación en Ciencias de la Salud produce un impacto significativo en la mejora del aprendizaje activo, el desarrollo de competencias clínicas y la toma de decisiones fundamentadas. Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Cook et al. (2013) y Ellaway et al. (2018), quienes sostienen que el uso de simulaciones digitales y entornos virtuales favorece aprendizajes profundos cuando se articulan con objetivos formativos claros y evaluaciones alineadas. Asimismo, la realidad aumentada ha demostrado potenciar la comprensión de contenidos complejos, especialmente en anatomía y procedimientos clínicos, reforzando lo evidenciado por Moro et al. (2017) y Radianti et al. (2020).

Desde una perspectiva comparada, los estudios provenientes de Europa y América del Norte evidencian una integración más sistemática de estas tecnologías en los currículos de Ciencias de la Salud, respaldada por políticas institucionales y programas de formación docente, tal como describen OECD (2021) y Topol (2019). En contraste, los países del MERCOSUR presentan avances desiguales, aunque con experiencias innovadoras que demuestran resultados positivos en contextos de recursos limitados, como señalan Cabero-Almenara et al. (2020) y Salinas et al. (2022). Estos hallazgos refuerzan la idea de que el impacto de la tecnología está mediado por factores contextuales, institucionales y pedagógicos, más que por el nivel de desarrollo tecnológico per se.

En relación con la inteligencia artificial y las plataformas interactivas, la literatura analizada destaca su potencial para personalizar el aprendizaje y ofrecer retroalimentación inmediata, aspectos clave en la formación en salud. Autores como Holmes et al. (2019) y Chan y Zary (2019) subrayan que los sistemas basados en inteligencia artificial pueden mejorar la autorregulación del aprendizaje y el razonamiento clínico, siempre que se utilicen como apoyo pedagógico y no como sustitutos del juicio profesional. Los resultados de este estudio respaldan estas

afirmaciones, mostrando que los mayores beneficios se obtienen cuando la inteligencia artificial se integra en estrategias didácticas reflexivas.

Otro aporte relevante de esta revisión es la evidencia sobre el uso de simuladores virtuales como herramienta para reducir errores y aumentar la seguridad del estudiante antes del contacto con pacientes reales. Estudios de Issenberg et al. (2005) y Lateef (2010) ya señalaban que la simulación en educación médica mejora la transferencia de aprendizajes a contextos reales, conclusión que se mantiene vigente en investigaciones más recientes. Sin embargo, algunos autores advierten sobre el riesgo de una dependencia excesiva de los entornos virtuales, enfatizando la necesidad de complementar la simulación con experiencias clínicas auténticas (McGaghie et al., 2014).

Finalmente, la aplicación de los lineamientos PRISMA y del enfoque PICO permitió estructurar de manera rigurosa el proceso de selección y análisis de la evidencia, fortaleciendo la transparencia metodológica del estudio. Tal como sostienen Moher et al. (2009) y Liberati et al. (2009), el uso de estos marcos contribuye a reducir sesgos y a mejorar la calidad de las revisiones en el ámbito de la salud y la educación. No obstante, la heterogeneidad metodológica de los estudios incluidos y la escasez de investigaciones longitudinales limitan la generalización de los resultados, coincidiendo con las observaciones de Reeves et al. (2011) sobre los desafíos actuales en la investigación educativa en salud.

Conclusiones

En conclusión, la evidencia analizada permite afirmar que las tecnologías digitales emergentes constituyen un recurso estratégico para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias de la Salud, especialmente cuando se integran de manera pedagógicamente planificada. Los resultados confirman que herramientas como la realidad aumentada, los simuladores virtuales y la inteligencia artificial favorecen el aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias clínicas y la seguridad del estudiante, en consonancia con lo planteado por Cook et al. (2013) y Topol (2019).

Asimismo, se concluye que el impacto educativo de estas tecnologías no depende exclusivamente de su sofisticación técnica, sino de la mediación pedagógica del docente y del alineamiento curricular. Tal como señalan Biggs y Tang (2011), la coherencia entre objetivos, estrategias didácticas y evaluación es un factor determinante para lograr aprendizajes profundos, principio que se reafirma en los estudios revisados en este trabajo.

Desde una perspectiva internacional, el análisis comparativo evidencia avances significativos en distintos contextos, aunque persisten brechas entre regiones en términos de acceso, formación docente y sostenibilidad institucional. Superar estas desigualdades requiere políticas educativas claras y programas de desarrollo profesional docente, tal como recomiendan la OECD (2021) y la World Health Organization (2022) en el ámbito de la educación en salud.

Finalmente, este estudio aporta una base teórica y metodológica sólida para futuras investigaciones, destacando la necesidad de estudios longitudinales y enfoques mixtos que permitan evaluar el impacto a largo plazo de las tecnologías digitales emergentes. En este sentido, la investigación contribuye al debate académico actual y ofrece orientaciones relevantes para la toma de decisiones institucionales orientadas a una educación en Ciencias de la Salud más innovadora, equitativa y de calidad.

Limitaciones del estudio

El estudio presenta una serie de limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. En primer lugar, la investigación se basó en una revisión de la literatura científica, lo que implica una dependencia directa de la calidad metodológica, el diseño y el rigor de los estudios incluidos. Si bien se aplicaron criterios estrictos de selección siguiendo los lineamientos PRISMA y el enfoque PICO, la heterogeneidad metodológica de los trabajos analizados —en términos de muestras, contextos educativos, instrumentos de medición y duración de las intervenciones— limitó la posibilidad de realizar comparaciones directas y de establecer conclusiones generalizables a todos los escenarios de formación en Ciencias de la Salud.

En segundo lugar, la mayoría de los estudios revisados se centraron en evaluaciones de corto plazo, enfocadas principalmente en la percepción de los estudiantes, el rendimiento académico inmediato o la adquisición de habilidades específicas. Esta predominancia de diseños transversales o cuasi experimentales restringe la comprensión del impacto a largo plazo de las tecnologías digitales emergentes sobre el desarrollo sostenido de competencias clínicas, el desempeño profesional y la transferencia efectiva del aprendizaje a contextos reales de atención en salud.

Otra limitación relevante se relaciona con el sesgo geográfico de la evidencia disponible. Aunque se incluyeron estudios de diversas regiones, existe una mayor representación de investigaciones provenientes de Europa y América del Norte, lo que puede generar una visión parcial del impacto de estas tecnologías en contextos latinoamericanos y, particularmente, en países del MERCOSUR. Esta situación reduce la posibilidad de extrapolar los resultados a realidades educativas

caracterizadas por limitaciones de infraestructura, conectividad y formación docente especializada.

Por tanto, se identificó una escasez de estudios que analicen de manera crítica los desafíos éticos, pedagógicos y organizacionales asociados a la implementación de inteligencia artificial y simuladores virtuales en la educación en salud. La falta de análisis profundo sobre aspectos como la protección de datos, la transparencia algorítmica y el rol del docente frente a sistemas automatizados constituye una limitación importante para una comprensión integral del fenómeno.

Implicancias de investigaciones futuras

A partir de las limitaciones identificadas, se desprenden importantes implicancias para futuras líneas de investigación. En primer lugar, se recomienda el desarrollo de estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto sostenido de las tecnologías digitales emergentes en la formación en Ciencias de la Salud, considerando no solo resultados académicos inmediatos, sino también la consolidación de competencias profesionales y la seguridad del paciente en contextos reales de práctica clínica.

En segundo lugar, resulta necesario ampliar la producción científica en contextos latinoamericanos, especialmente en países del MERCOSUR, mediante investigaciones que analicen la implementación de estas tecnologías desde perspectivas contextualizadas, culturalmente pertinentes y sostenibles. Estudios comparativos entre instituciones y países podrían aportar evidencia valiosa para la formulación de políticas educativas regionales más equitativas e inclusivas.

Asimismo, futuras investigaciones deberían adoptar enfoques metodológicos mixtos que integren datos cuantitativos y cualitativos, permitiendo comprender no solo los resultados del aprendizaje, sino también las experiencias, percepciones y prácticas docentes asociadas al uso de tecnologías emergentes. Este enfoque contribuiría a identificar factores pedagógicos clave que potencian o limitan su impacto educativo.

Finalmente, se considera prioritario profundizar en el análisis ético y pedagógico de la inteligencia artificial en la educación en salud, explorando su influencia en la toma de decisiones, la autonomía del estudiante y el rol del docente como mediador del aprendizaje. Abordar estas dimensiones permitirá avanzar hacia modelos de integración tecnológica más críticos, responsables y alineados con los principios de una formación en salud centrada en la calidad, la equidad y la humanización del cuidado.

Referencias

- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Chan, K., & Zary, N. (2019). Applications and challenges of implementing artificial intelligence in medical education: An integrative review. *JMIR Medical Education*, 5(1), Article e13930. <https://doi.org/10.2196/13930>
- Colman, F. (2022). Patrimonio cultural en la formación docente en servicio. *Conocimiento Educativo*, 9(1), 43–53. <https://doi.org/10.5377/ce.v9i1.14569>
- Colman, F. (2023). Maestros y museos: Una mirada desde el profesorado de Educación Escolar Básica. *Aula Pyahu, Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 1(1), 163–172. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-11art12>
- Colmán, F., & Yahari, H. (2019). “Ave aventura”: una propuesta educativa para el primer ciclo de EEB en el Museo de Historia Natural del Paraguay. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 7, 52–53. <https://dx.doi.org/10.26885/rcei.foro.2018.52>
- Committee on Publication Ethics. (2021). *COPE guidelines*. <https://publicationethics.org/guidance/Guidelines>
- Cook, D., & Triola, M. (2009). Virtual patients: A critical literature review and proposed next steps. *Medical Education*, 43(4), 303–311. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03286.x>
- Cook, D., Hatala, R., Brydges, R., Zendejas, B., Szostek, J., Wang, A., Erwin, P., & Hamstra, S. (2011). Technology-enhanced simulation for health professions education: A systematic review and meta-analysis. *JAMA*, 306(9), 978–988. <https://doi.org/10.1001/jama.2011.1234>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.)*. Sage Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book258450>
- de Cristaldo, N., & Colman, F. (2024). Sociedad de la información y conocimiento en el ámbito educativo: Perspectivas del profesorado de Primaria. *Conocimiento Educativo*, 11(1), 49–57. <https://doi.org/10.5377/ce.v11i1.18518>
- Kovalainen, T., Pramila-Savukoski, S., Kuivila, H., Juntunen, J., Järvinen, E., & Rasi, M. (2025). Utilising artificial intelligence in developing education of health sciences higher education: An umbrella review. *Nurse Education Today*, 134, 106600. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2025.106600>

- Kyaw, B., Saxena, N., Posadzki, P., Vseteckova, J., Nikolaou, C. K., George, P., Divakar, U., Masiello, I., Kononowicz, A., Zary, N., & Tudor Car, L. (2019). Virtual reality for health professions education: Systematic review and meta-analysis. *JMIR Medical Education*, 5(1). <https://doi.org/10.2196/12959>
- Lampropoulos, G., del Bosque, A., Fernández-Arias, P., & Vergara, D. (2025). Virtual reality in medical and nursing education: Overview. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(7), 75. <https://doi.org/10.3390/mti9070075>
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge. <https://www.routledge.com/Teaching-as-a-Design-Science/Laurillard/p/book/9780415808193>
- Liberati, A., Altman, D., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P., Ioannidis, J., Clarke, M., Devereaux, P., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000100. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Liberati, A., Altman, D., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P., Ioannidis, J., ... Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate healthcare interventions: Explanation and elaboration. *BMJ*, 339, b2700. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2700>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). **Naturalistic inquiry**. Sage Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/naturalistic-inquiry/book10768>
- Maples-Keller, J., Bunnell, B., Kim, S., & Rothbaum, B. (2017). The use of virtual reality technology in the treatment of anxiety and other psychiatric disorders. *Harvard Review of Psychiatry*, 25(3), 103–113. <https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000138>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *BMJ*, 339, b2535.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Park, S. (2024). Effects of immersive technology-based education for undergraduate nursing students: Systematic review and meta-analysis.

- Journal of Medical Internet Research*, 26, e57566.
<https://doi.org/10.2196/57566>
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education. *Education and Information Technologies*, 25, 563–584.
<https://doi.org/10.1007/s10639-019-10065-5>
- Ryan, G. V., & Cooper, S. J. (2022). Learning outcomes of immersive technologies in healthcare student education: Systematic review. *BMC Medical Education*, 22, 611. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03797-0>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546–553.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546–553.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- Yahari, H. (2019). Diseño y creación de la Unidad General de Orientación Educativa y Psicopedagógica en el Departamento Central de Paraguay. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 7, 56.
<https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2018.56>
- Yahari, H. (2022). Estilos de gestión de los directores de centros educativos de la Educación Escolar Básica de la ciudad de Luque en el año 2020. *Conocimiento Educativo*, 9, 11–24.
<https://www.lamjol.info/index.php/ceunicaes/article/view/14566>
- Yahari, H., & Solís Gómez, K. (2022). *Agentes educativos y su percepción del enfoque inclusivo en la educación.*, 1(1), 74–89.
<https://doi.org/10.56375/vel.1-14>