

REVISTA DE INVESTIGACIÓN DEL TEPEYAC



NEXUS

CIENCIA Y HUMANISMO PARA EL DESARROLLO TOTAL

Ene-Feb 26

Vol. 1 No. 1



Directorio

Rector de la Universidad del Tepeyac

C.P. Rodrigo Valle Sánchez

Coordinador de Investigación

Mtro. Víctor Manuel Castañeda Sánchez

Responsable Editorial:

Dra. María Edith Castañeda Sánchez

Consejo Editorial:

Lic. Carlos Peláez Casabianca

Mtro. Víctor Manuel Castañeda Sánchez

Dr. David Alejandro Díaz Méndez

Mtra. Alicia Iduñate Rossi

Revisores:

Dra. María Edith Castañeda Sánchez

Dr. Martín Martínez Martínez

Dr. David Alejandro Díaz Méndez

Mtra. Alicia Iduñate Rossi

Mtro. José Lino Plascencia Luna y Puente

Mtro. Víctor Manuel Castañeda Sánchez

Diseñador y responsable de difusión

Mtro. Jacobo Jovany González García

Año 1 Vol. 1

Periodicidad: Semestral

Enero - Febrero del 2026

Universidad del Tepeyac

Ciudad de México

www.tepeyac.edu.mx

investigacion@tepeyac.edu.mx

PRESENTACIÓN

Paradójicamente la base y la cúspide del conocimiento del ser humano se topan con la investigación. Esta representa, es y ha sido desde los orígenes de la humanidad; la posibilidad de crecer, madurar y conocer desde siempre la curiosidad para entender y comprender, y son el aliciente indagatorio que caracteriza y acompaña al individuo en su trayectoria de vida.

La duda y el cuestionamiento son parte de la esencia humana y se han manifestado desde que el hombre es hombre. Es así que el camino a la comprensión se encuentra enmarcado por la duda quizá por la curiosidad. Saber, comprender y entender siempre pasan por la irreductible sensación de averiguar.

La Universidad del Tepeyac, cumpliendo con su misión educativa en estos 50 años de vida, es que celebra dando a luz la Revista Institucional “NEXUS”. Este espacio de investigación se abre, para de manera interdisciplinaria, presentar temas variados que adornan el espectro del conocimiento con rigor académico y brillantez temática.

Investigación es vanguardia y movimiento permanente al encuentro de nuevos retos en el entendimiento educativo. “NEXUS” representa el orgullo del quehacer de una Institución que, ante la innovación en el conocimiento, descubre nuevos derroteros que significan retos.

El permanente movimiento dialéctico entre conocer y descubrir es el aliciente perfecto de la Institución Educativa. Por un lado, somos base y principio y por el otro, vanguardia permanente. El hombre es hombre porque piensa y porque piensa se redescubre. Y así en la Institución, en este importante aniversario, se abre el espacio a las mentes brillantes que despiden conocimiento por medio de la investigación.

Con este esfuerzo editorial, el Tepeyac evidencia un compromiso con la reflexión crítica, una calidad académica y multitemática con responsabilidad social, mostrando investigación, análisis teórico y propuesta en el conocimiento.

Enhorabuena damos con ilusión a este nuevo espacio Institucional e interdisciplinario como crisol del pensamiento en el Tepeyac.

C.P. Rodrigo Valle Sánchez
Rector

Índice

	pag.
<i>Editorial</i>	<i>i</i>
Revisi3nes de Literatura	
<i>Educaci3n, Capitalismo Digital y Saberes Marginados: Revisi3n Sistemática del ODS 4 en la Agenda 2030</i>	1
Mtro. Alejandro Herrera González	
<i>Mejores Prácticas, Tendencias y Modelos para la Formaci3n Continua de Defensores Públcos: Revisi3n de Literatura.</i>	15
Mtro. Axel Uriel Medina G3mez	
<i>Integraci3n Didáctica de la Inteligencia Artificial Generativa en Educaci3n Superior: Prácticas Docentes y Desarrollo de Competencias en Estudiantes de Turismo: Revisi3n de la Literatura</i>	35
Mtra. Eréndira Torres Sánchez	
Ensayos	
<i>Ética y Compromiso Docente en el Aula Contemporánea</i>	55
Dr. David Alejandro Díaz Méndez	
<i>Gesti3n Institucional para la Internacionalizaci3n en Casa: un Modelo para las Universidades Privadas</i>	62
Mtra. M3nica Téllez Cisneros	

Editorial

Con este primer número, NEXUS. Revista de Investigación del Tepeyac abre un nuevo espacio académico para el diálogo, la reflexión y la producción de conocimiento. Nace como un proyecto interdisciplinario que reconoce la profunda relación entre ciencia y humanismo, entendidos no como ámbitos separados, sino como dimensiones que se enriquecen mutuamente en la comprensión de la realidad y en la formación de las personas. El nombre de la revista expresa, precisamente, ese nexo que articula el rigor de la investigación con una mirada ética, histórica y social del quehacer académico.

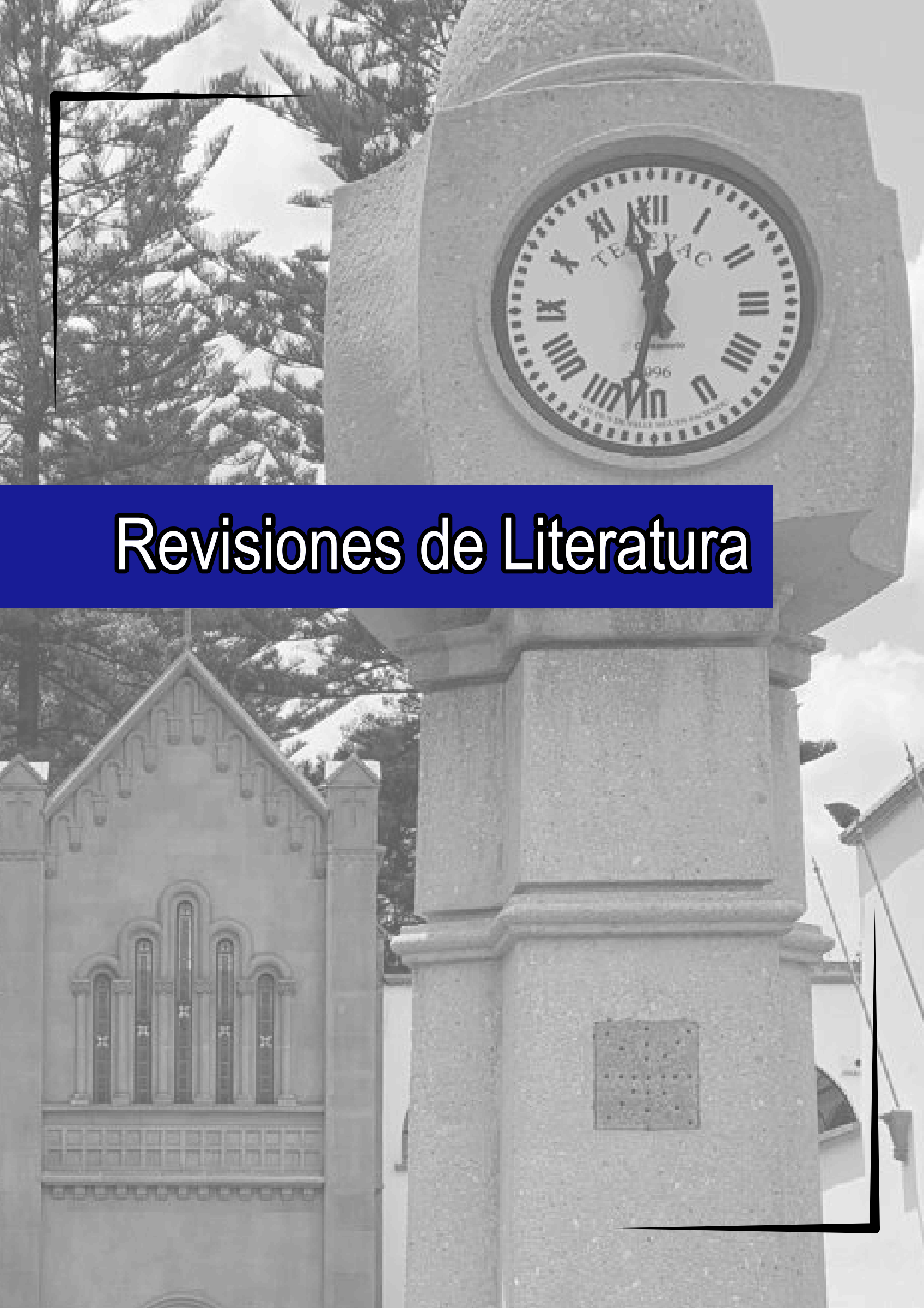
Este proyecto editorial se inscribe plenamente en la misión de la Universidad del Tepeyac, que concibe la docencia y la investigación como pilares fundamentales para la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo crítico de la cultura, la ciencia y la tecnología, con sentido cristiano de la historia y responsabilidad social. Desde esta convicción, NEXUS busca contribuir a una producción académica que, desde distintas disciplinas, piense los problemas contemporáneos de manera situada, particularmente desde México, reconociendo su complejidad y su impacto en los ámbitos formativo, social y cultural.

El Volumen 1, Número 1 reúne trabajos que, si bien se inscriben en un eje educativo, reflejan el espíritu interdisciplinario de la revista al dialogar con perspectivas teóricas, éticas e institucionales. A través de revisiones de literatura y ensayos, este número ofrece miradas analíticas y reflexivas que permiten comprender mejor los desafíos actuales de la educación superior, identificar tendencias relevantes y abrir preguntas necesarias para la práctica académica y docente.

Más allá de la diversidad temática, los textos que conforman este número comparten una preocupación común: comprender la educación como una práctica situada, orientada al desarrollo integral de las personas y al fortalecimiento del tejido social. En este sentido, la investigación se presenta no solo como un ejercicio técnico, sino como una práctica intelectual comprometida, con responsabilidad ética y vocación de servicio.

Con esta publicación inaugural, NEXUS se proyecta como un espacio de encuentro para académicos, docentes e investigadores de distintas áreas del conocimiento, interesados en pensar la educación, la ciencia y el humanismo de manera articulada. Este primer número marca el inicio de un camino de diálogo académico que invita a la comunidad universitaria y a lectores externos a participar en la construcción colectiva de conocimiento orientado al Desarrollo Total.

Dra. María Edith Castañeda Sánchez
Editora en Jefe



Revisiones de Literatura

Educación, Capitalismo Digital y Saberes Marginados: Revisión Sistemática del ODS 4 en la Agenda 2030

Alejandro Herrera González

soyalexhache@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4371-4950>

Resumen

Este artículo presenta una revisión crítica del estado del arte sobre el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030, con el fin de analizar cómo el discurso educativo que lo acompaña refuerza una lógica de utilidad económica subordinada a los intereses del capitalismo digital, y en qué medida esta lógica contribuye a la exclusión o desvalorización de saberes no productivos como las artes, las humanidades y la filosofía. Mediante una sistematización bibliográfica de textos arbitrados publicados entre 2015 y 2025, se identifican coincidencias en torno al papel instrumental que el ODS 4 asigna a la educación, centrado en la empleabilidad, la formación de capital humano y la productividad. Aunque algunos estudios proponen alternativas críticas desde la justicia social y la pedagogía transformadora, persisten vacíos importantes: falta de análisis sobre cómo estas narrativas se traducen en prácticas educativas concretas y escasez de estudios que documenten resistencias desde dentro de las universidades. Se concluye que la investigación futura debe orientarse no solo a denunciar la lógica economicista del ODS 4, sino a estudiar su apropiación, disputa o resignificación en contextos específicos.

Palabras clave: ODS 4, Agenda 2030, utilidad económica, capitalismo digital, exclusión epistémica, educación superior, humanidades, saberes no productivos

Abstract

This article presents a critical review of the state of the art on Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) of the 2030 Agenda, aiming to analyze how the educational discourse that accompanies it reinforces a logic of economic utility subordinated to the interests of digital capitalism, and to what extent this logic contributes to the exclusion or devaluation of non-productive forms of knowledge such as the arts, humanities, and philosophy. Through a bibliographic systematization of peer-reviewed texts published between 2015 and 2025, the analysis identifies common arguments regarding the instrumental role assigned to education by SDG 4, focused on employability, human capital formation, and productivity. Although some studies offer critical alternatives based on social justice and transformative pedagogy, notable gaps remain: a lack of analysis on how these narratives are implemented in educational practice, and a scarcity of studies that document resistance from within universities. The article concludes that future research should not only critique the economic logic of SDG 4, but also explore its appropriation, negotiation, or reconfiguration in specific contexts.

Keywords: SDG 4, 2030 Agenda, economic utility, digital capitalism, epistemic exclusion, higher education, humanities, non-productive knowledge.

Introducción

El debate sobre el propósito de la educación como instrumento de emancipación o de control no es para nada nuevo. Originalmente, la universidad como tal surgió en el seno de la Edad Media con el único propósito de formar clérigos y juristas, lo que de facto la colocaba como un aparato para reproducir y perpetuar sistemas dominantes. Fue en la Europa Ilustrada que pensadores de la talla de Humboldt advirtieron e impulsaron el potencial de la universidad para cultivar la razón, la autonomía del pensamiento y el desarrollo integral del ser humano. Podría decirse que el primer gran innovador de la “Educación Superior” fue Wilhelm von Humboldt, ya que logró fundar la Universidad de Berlín, espacio donde se habló por primera vez de la libertad de cátedra, la investigación científica como una actividad central, pero sobre todo (y para efectos de este estudio) de la formación del individuo más allá de lo profesional.

Sin embargo, la propuesta humboldtiana tampoco era desinteresada con fines de emancipación universal, estaba dirigida a los aristócratas intelectuales que querían zafarse de las estructuras rígidas de la escolástica y que no encontraban espacio a raíz del cierre de varias universidades tras la derrota prusiana por el ejército napoleónico. Buscaba, así: “conseguir a los mejores intelectuales disponibles, y darles la libertad para llevar a cabo sus investigaciones hasta donde estas los lleven” (Madrid, 2013, p. 367).

Abordajes críticos respecto a las motivaciones y funciones de la universidad como institución ha habido varios, destaca el enfoque de Bourdieu y Passeron (1970) que hicieron referencia a la universidad

como una institución de legitimación del orden establecido que selecciona y forma élites en la dirección que necesitan para perpetuarse los poderes dominantes, ya sean desde un enfoque económico, político o ideológico.

En la actualidad, la RAE (2025) define como universidad a aquellas instituciones de enseñanza superior que abarcan varias facultades, colegios, departamentos, escuelas, entre otros y que otorga grados académicos. Lo anterior es compatible con que diversos autores como Navarrete Cazales (2013) en la primera década del siglo XXI se siguieran refiriendo a la universidad como “dadora de formación profesional y a la vez posibilitadora de identidades profesionales” (p. 5).

Entrando al primer cuarto del siglo XXI, en diversos países se insiste en que la universidad como institución cuenta con dos funciones o propósitos medulares: la docencia y la investigación; pero Osorio-García de Oteyza y López-Rosado (2024) hacen referencia a una tercera misión (promovida en un principio por autores como Ortega y Gasset): la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y humanístico. Y justo esta última dimensión, la humanística, suele disolverse hasta el grado de invisibilizarse.

Instancias como la Comisión Europea, valoran los aportes del conocimiento humanístico dado que ayuda a identificar las necesidades de la sociedad mediante la promoción del pensamiento crítico, la reflexión y el pensamiento conceptual (Osorio-García de Oteyza y López-Rosado, 2024). Adicionalmente, en Europa se han creado organismos encaminados a la promoción de las humanidades, tal es el caso de la EASSH, que busca compartir investigaciones en publicaciones de alto impacto donde se enfatiza la relevancia

de que las ciencias sociales y humanidades se incluyan de manera implícita en las misiones universitarias (Osorio-García de Oteyza y López-Rosado, 2024,).

Respecto al caso mexicano, se pueden encontrar publicaciones en las que desde hace varios años se ha venido mencionando la necesidad de fortalecer las humanidades y ciencias sociales en el contexto nacional. Ejemplo de ello es el artículo de Gloria Villegas (2013) "Humanidades y las ciencias sociales, una reflexión sobre su devenir", donde la autora refiere que estas disciplinas enfrentan retos complejos y para poder avanzar es importante tomar en consideración tres factores: la evolución de cada una de las disciplinas del orden social y humano, la manera en que estos campos del conocimiento se involucran en la práctica y la manera en que éstas podrían agruparse vistas desde fuera.

En medio de todas estas disertaciones, aparece en escena una iniciativa internacional que se enarbola como bandera de inclusión y desarrollo, donde esta última palabra: "desarrollo", adquiere más que nunca un enorme potencial de ambigüedad: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, establecida el 25 de septiembre de 2015 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Estructurada por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la Agenda 2030 tiene como objetivo impulsar un desarrollo global sostenible, inclusivo y equitativo, que erradique la pobreza, reduzca las desigualdades y proteja el planeta, garantizando derechos y bienestar para las generaciones presentes y futuras (ONU, 2015). Particularmente, en el objetivo 4 (ODS4) se refiere a: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (ONU, 2015), para lo cual se establecieron una serie de metas que incluyen el acceso universal a la educación primaria y secundaria gratuita, eliminación de desigualdades de género, acceso a la formación técnica y superior, y la mejora en la calidad de la enseñanza.

Ante: a) la problemática de la universidad como institución de control social y fortalecimiento de regímenes y estructuras de poder hegemónico, b) la aparente promesa de igualdad, fraternidad, equidad y crecimiento global a través de la mejora de la calidad que viene con la Agenda 2030, y c) el decrecimiento de la matrícula de las carreras de artes, humanidades y ciencias sociales, surge esta pregunta de investigación: ¿Cómo refuerza el discurso educativo del ODS 4 de la Agenda 2030 una lógica de utilidad económica que subordina el conocimiento a los intereses del capitalismo digital, y de qué manera esta lógica contribuye a la exclusión o desvalorización de los saberes considerados inútiles, como las artes, las humanidades y la filosofía?

Para responder dicha interrogante, en un primer momento, se ha recurrido a una exhaustiva revisión documental cuyo resultado aquí se comparte. Así, el objetivo de este artículo es: analizar críticamente el estado del arte en torno al Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030, con el fin de identificar de qué manera el discurso educativo que lo acompaña refuerza una lógica de utilidad económica vinculada al capitalismo digital, y en qué medida contribuye a la exclusión o desvalorización de saberes no productivos como las artes, las humanidades y la filosofía.

Cabe mencionar que lo que aquí se comparte es el resultado de una revisión documental. El

enfoque manejado fue apegado al paradigma sociocrítico, se recurrió a un enfoque cualitativo empleando una técnica de sistematización bibliográfica. La revisión se enfocó en la exploración de abordajes críticos sobre el ODS 4, poniendo especial énfasis en su relación con el capitalismo y la exclusión epistémica. El análisis se guió alineado una serie de dimensiones de análisis que se obtuvieron tras la operacionalización de la pregunta de investigación, lo que permitió organizar los subtemas y construir criterios de búsqueda específicos.

La búsqueda documental se realizó principalmente a través de Google Académico, restringiendo los resultados a artículos y capítulos de libros arbitrados, de acceso completo y publicados entre 2015 y 2025, en español o inglés. Los documentos seleccionados fueron organizados, sistematizados y analizados de acuerdo con una metodología *ad hoc* creada para este trabajo, propuesta a partir de los pasos planteados por Gómez Luna et al. (2014) y Sánchez Upegui (2010), que incluyen: definición del problema y categorías de análisis; diseño de ecuaciones de búsqueda, aplicación de criterios de inclusión y exclusión, organización jerárquica del corpus documental y análisis dialógico y crítico del contenido.

Métodos y Materiales

Todo trabajo de investigación, para asegurar su confiabilidad y aparato crítico robusto, requiere de una primera etapa de revisión bibliográfica que se apegue a los requerimientos del mundo académico. Esta primera revisión, que suele ser exhaustiva, e conocida como estado de la cuestión, revisión bibliográfica, o estado del arte y corresponde a "...la descripción detallada de cierto tema o tecnología, pero no incluye la identificación de tendencias que puedan plantear diferentes escenarios sobre el desarrollo de la tecnología en cuestión y que permitan tomar decisiones estratégicas (Gómez Luna, et al., 2014, p. 158).

La técnica más utilizada para llevar a cabo la revisión del estado del arte o estado de la cuestión es la que se conoce como sistematización bibliográfica. Tal como Souza (2008, en Sánchez Upegui, 2010) enfatiza, sistematizar supone una actividad dirigida a la construcción y explicación de saberes que otras personas ya han construido o que se encuentran en proceso. En consecuencia, un artículo de revisión documental que recurre a la sistematización será entendido para efectos de este trabajo como aquella revisión que explora entre distintos aportes previos posibles rutas para seleccionar, analizar, procesar y sintetizar información relacionada con el objeto de estudio.

Siguiendo las recomendaciones de Sánchez Upegui (2010), entre los principales criterios a considerar para llevar a cabo una sistematización destacan:

- Antecedentes
- Revisión de los elementos contextuales
- Descripción e interpretación de los procesos de recolección
- Identificación de marcos conceptuales y dimensiones o categorías considerados para la aplicación del análisis
- Descripción de las técnicas de recolección de datos
- Identificación de tracciones y conflictos

Por su parte, Gómez Luna, et al. (2014), proponen una metodología orientada a garantizar la originalidad de los trabajos y que facilite la consulta de fuentes de manera organizada y confiable. Los autores dividen su propuesta en 4 etapas: a) definición del problema, b) búsqueda de información, c) organización de la información y d) análisis de la información. Todo lo anterior considerando la importancia de establecer criterios específicos, mediante una operacionalización de búsqueda lógica, la selección de fuentes académicas válidas y la organización de hallazgos (preferentemente acomodados de manera jerárquica).

Con base en lo anterior, para la realización del análisis del estado del arte que aquí se reporta, se recurrió a la sistematización bibliográfica como técnica de recolección y análisis de datos obtenidos. Así, basándose en Gómez, et al. (2014) y Sánchez Upegui (2010), la metodología aplicada fue la siguiente:

- Definir el problema de investigación y establecer las principales categorías a revisar
- Realizar una búsqueda estructurada de fuentes confiables utilizando ecuaciones o criterios de búsqueda *ah doc* al tema u objeto de estudio específico
- Establecer los criterios de selección
- Organizar los documentos encontrados para determinar el *corpus* de análisis definitivo
- Generar mapas, diagrama so tablas para visualizar la información procesada
- Aplicar análisis dialógico o crítico, según sea pertinente.

Con base en lo antes expuesto, se partió de un análisis de la pregunta de investigación, la cual se considera un elemento representativo del planteamiento del problema que se ha ido construyendo hasta el estado en que se encontraba la investigación. La pregunta trabajada fue: ¿Cómo refuerza el discurso educativo del ODS 4 de la Agenda 2030 una lógica de utilidad económica que subordina el conocimiento a los intereses del capitalismo digital, y de qué manera esta lógica contribuye a la exclusión o desvalorización de los saberes considerados inútiles, como las artes, las humanidades y la filosofía?

Tabla 1

Operacionalización de la pregunta de investigación:

Dimensiones de la pregunta	Probables subtemas derivados de la dimensión
Discurso educativo del ODS 4 en la Agenda 2030	• Enfoque pedagógico y formativo del ODS 4 • Prioridades declaradas: equidad, calidad, inclusión, competencias • Rol de la educación en los ODS desde organismos internacionales (ONU, UNESCO, OCDE)
Lógica de utilidad económica en la educación en el ODS 4	• Instrumentalización del conocimiento para el mercado • Formación de capital humano y competencias laborales • Vinculación entre educación, empleabilidad y crecimiento económico

Capitalismo digital y subordinación del conocimiento en el ODS 4	• Influencia de la economía digital en los sistemas educativos • Plataformas, datos y gobernanza algorítmica en educación • Discurso de innovación, tecnología y eficiencia
Exclusión o desvalorización de saberes no productivos en el ODS 4	• Marginalización de las artes, humanidades y filosofía • Debates sobre la "inutilidad" de ciertos saberes en contextos neoliberales • Defensa epistemológica y cultural de saberes alternativos

(Elaboración propia, 2025, con asistencia de GPT-4.0 de OpenAI)

Para avanzar en el análisis de la literatura especializada, se realizó una operación de desagregación conceptual de la pregunta de investigación, lo cual permitió generar dimensiones analíticas y subtemas asociados. A partir de dichas dimensiones se establecieron criterios de búsqueda específicos para construir el corpus documental, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2

Construcción de los criterios de búsqueda

Dimensiones de la pregunta	Criterios de búsqueda para el estado del arte
Discurso educativo del ODS 4 en la Agenda 2030	• ODS 4 AND Agenda 2030 AND educación • Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 AND política educativa • Educación de calidad AND igualdad AND inclusión en el ODS4
Lógica de utilidad económica en la educación en el ODS 4	• Educación AND utilidad económica en el ODS4 • Formación de capital humano AND neoliberalismo en el ODS4 • Mercantilización de la educación OR productividad educativa en el ODS4
Capitalismo digital y subordinación del conocimiento en el ODS 4	• Capitalismo digital AND educación AND ODS4 • Subordinación del conocimiento AND economía digital AND ODS4 • Educación AND neoliberalismo AND tecnología AND ODS4
Exclusión o desvalorización de saberes no productivos en el ODS 4	• ODS4 AND desvalorización AND humanidades OR artes OR filosofía • ODS4 AND Saberes marginales AND educación

(Elaboración propia, 2025, con asistencia de GPT-4.0 de OpenAI)

Después de establecer los criterios de búsqueda, se introdujeron directamente en el buscador Google Académico. Después de una primera revisión de información se agregó a todos los

criterios el operador booleano “AND” con la expresión “artículo arbitrado” (Ejemplo: Educación AND utilidad económica en el ODS4 **AND artículo arbitrado**). Con estos nuevos criterios de búsqueda se encontraron aproximadamente 308 textos, a los cuales se aplicaron los siguientes criterios de selección:

Criterios de inclusión:

- Artículos o capítulos de libros arbitrados de acceso completo en Google Académico que aborden el ODS4 especialmente en relación con el capital humano, la productividad y la empleabilidad.
- Artículos o capítulos de libros arbitrados publicados en español o en inglés que formen parte de revistas o libros colectivos que aborden de forma crítica el ODS4.
- Artículos o capítulos de libros arbitrados cuyo año de publicación sea entre 2015 y 2025 y que permitan extraer citas textuales verificables y que no sean resúmenes o reseñas.

Criterios de exclusión:

- Artículos o capítulos que no estén disponibles en acceso completo desde Google Académico o repositorios abiertos, o que requieran suscripción sin opción de verificación de contenido completo.
- Textos que no aborden el ODS 4 de forma sustantiva, o que lo mencionen solo de manera tangencial sin analizar su relación con el capital humano, la productividad, la empleabilidad o sus implicaciones ideológicas.
- Publicaciones no arbitradas, o en idiomas distintos al español y el inglés, o publicados antes de 2015 o cuya fecha de publicación no pueda ser verificada, aun cuando refieran directamente los criterios temáticos buscados.

Una vez aplicados los mencionados criterios de selección, se procedió a leer una selección preliminar de 14 textos, finalmente el *corpus* de análisis quedó integrado por los siguientes documentos:

Tabla 3

Corpus de análisis

TÍTULO	AUTORÍA	PÁIS Y AÑO	TIPO DE TEXTO
TEXTO 1 ODS 4. Educación, ciencia y arte para la justicia social. En ODS 4 y justicia social: Propuestas críticas desde la universidad pública	Atrio Cerezo, S., Ruiz López, N., y Sánchez-Aranegui, M. D.	Madrid, 2023	Capítulo de libro
TEXTO 2 El ODS-4 en la perspectiva de la pedagogía radical de las resistencias	Bonilla-Molina, L.	Ecuador, 2017	Artículo

TEXTO 3 For function or transformation? A critical discourse analysis of education under the Sustainable Development Goals. Journal for Critical Education Policy Studies	Brissett, N., y Mitter, R. USA, 2017	Artículo
TEXTO 4 Capitalismo y desarrollo sostenible. ¿Son los Objetivos de Desarrollo realmente sostenibles?	Bogarín Colmán, A. Paraguay, 2024	Artículo
TEXTO 5 La educación de América Latina percibida desde el Objetivo 4 de los Objetivos del Desarrollo Sostenible	López-Leyva, S. México, 2024	Artículo

Con esta selección de *corpus* del estado del arte, se procedió a realizar un análisis relacionando con: objetivo del estudio, enfoque y metodología, diseño metodológico, técnicas e instrumentos, resultados y hallazgos principales. A continuación, se incluye dicho análisis.

Resultados

Luego de aplicar los criterios de inclusión y exclusión, se definió un corpus de cinco textos que abordan críticamente el ODS 4 desde distintas perspectivas teóricas, geográficas y metodológicas. Para profundizar el análisis, se construyó una tabla comparativa con base en cinco ejes: objetivo del estudio, enfoque metodológico, técnicas e instrumentos empleados, y hallazgos principales. Con esta sistematización se busca identificar similitudes, tensiones y vacíos en el tratamiento académico del ODS 4.

Tabla 4

Análisis comparativo del *corpus* de análisis

Texto y título	Objetivo del estudio	Enfoque metodológico	Técnicas e instrumentos	Hallazgos y resultados principales
	Capacitar a los estudiantes de forma que les permita iniciar una carrera investigadora y/o mejorar su especialización profesional dentro del		Diseño, desarrollo y presentación de proyectos cooperativos de intervención para	-Propone una visión alternativa del ODS 4 centrada en la justicia social y la inclusión de saberes no hegemónicos. -Consideran que es importante elaborar proyectos de acción intervención para

Texto 1: <i>ODS 4. Educación, ciencia y arte para la justicia social</i>	ámbito de una educación comprometida con la sociedad que favorezca una reflexión crítica sobre los problemas de exclusión e injusticia social posibilite la valoración del papel que tiene la educación como transformadora de la sociedad y aporte recursos para lograr una educación en y desde la JS.	Cualitativo – Crítico. Investigación basada en artes y enfoque transdisciplinar	la justicia social, integrando arte, ciencia y educación. Producción de videos, informes, presentaciones y trabajo en equipo como herramientas de evaluación y expresión.	reivindicar una educación crítica basada en el arte y las ciencias sociales, en tensión con la lógica de utilidad económica del capitalismo digital. Cuestiona la visión estandarizada del ODS 4 y plantea enfoques contextualizados y participativos.
Texto 2: <i>El ODS-4 en la perspectiva de la pedagogía radical de las resistencias</i>	Explorar la construcción histórica y política del ODS-4 desde una mirada crítica, identificando cómo se ha consolidado una hegemonía neoliberal en el discurso educativo global, y proponer su relectura desde la pedagogía radical de las resistencias.	Cualitativo – Crítico. Análisis conceptual desde la pedagogía radical y la teoría política	Revisión documental, análisis teórico-político.	-El autor critica la influencia del neoliberalismo en la construcción del ODS-4 -Reconoce que la globalización y la mundialización ya son hechos consumados afirma que conocer su origen es clave para construir alternativas defiende el papel potencial de la UNESCO como espacio para la educación como derecho. -Advierte que esa defensa no debe ser ingenua ni despolitizada señala que solo una lectura crítica permitirá

				recuperar el sentido transformador de la UNESCO.
Texto 3: <i>For function or transformation? A critical discourse analysis of education under the Sustainable Development Goals</i>	Analizar en qué medida el ODS 4 promueve un enfoque utilitario o transformador de la educación y si realmente contribuye al desarrollo sostenible.	Cualitativo – Análisis crítico del discurso.	Análisis de documentos institucionales (ONU, UNESCO), con enfoque CDA.	-El ODS 4, aunque utiliza lenguaje transformador, está dominado por un enfoque utilitario alineado con la lógica del crecimiento económico neoliberal. El discurso transformador es subordinado. -El discurso del ODS 4 tiende a favorecer la empleabilidad y eficiencia por sobre la transformación social.
Texto 4: <i>Capitalismo y desarrollo sostenible. ¿Son los Objetivos de Desarrollo realmente sostenibles?</i>	Analizar críticamente la relación entre el desarrollo sostenible y el sistema capitalista, a partir de categorías de la teoría social clásica (Marx, Durkheim y Weber), y cuestionar la compatibilidad entre los Objetivos de	Enfoque cualitativo de tipo teórico- crítico.	Análisis documental no sistemático, con fines argumentativos y reflexivos.	El desarrollo sostenible, tal como se formula en la Agenda 2030, no representa una ruptura con el capitalismo, sino que funciona como un discurso legitimador que refuerza sus lógicas de explotación, desigualdad y

	Desarrollo Sostenible (ODS) y el funcionamiento estructural del capitalismo actual.			dominación.
Texto 5: <i>La educación de América Latina percibida desde el ODS 4</i>	Describir y analizar la forma en que el ODS 4, relacionado con la educación de calidad, es comprendido y asumido por los países de América Latina, con base en los informes nacionales voluntarios presentados entre 2016 y 2021	Enfoque cualitativo, de carácter exploratorio y análisis de contenido de tipo categorial y temático.	Análisis documental con revisión de indicadores (Matriz de análisis construida con base en los ejes estratégicos del ODS4)	-La educación aparece en los informes como un instrumento para el crecimiento económico, la innovación y la competitividad. - Hay poca alusión a derechos educativos, y los enfoques basados en justicia social o equidad estructural están ausentes.

Como puede observarse en el análisis comparativo del corpus, la mayoría de los estudios seleccionados coinciden en una lectura crítica del ODS 4 y de sus implicaciones ideológicas. Se identifica un consenso respecto a la subordinación del discurso educativo al paradigma del capital humano, la instrumentalización del conocimiento y la exclusión sistemática de saberes no alineados con la productividad económica. A su vez, algunos trabajos proponen rutas para resistir dicha lógica desde la pedagogía crítica, la justicia social o el rescate epistémico de las humanidades.

Discusión

El análisis del estado del arte muestra que, si bien el tema no se ha agotado, sí existen posturas críticas sobre el ODS 4, muchas de las cuales coinciden con los planteamientos iniciales de esta investigación. En particular, Brissett y Mitter (2017) advierten que el ODS 4 en realidad no supone un camino hacia una verdadera transformación de la educación, ya que se aprecia una priorización hacia la productividad y el desarrollo económico, dejando de lado la justicia social. En realidad, aunque se piense que este objetivo busca mejorar el mundo mediante una

educación de Calidad: *"SDG4 perpetuates the discourse of utilitarianism of education and therefore why we must be careful of the extent which we invest social justice aspirations in these new initiatives"* (Brissett y Mitter, 2017, p. 182).

Bonilla Molina (2017) cuestiona el soporte teórico metodológico de las pruebas estandarizadas que manejan pretendidos indicadores de calidad educativa a nivel internacional. Esta crítica la basa en lo siguiente:

En la ruta hacia Incheon destaca lo ocurrido en octubre de 2014, en la reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Allí, varios de los representantes educativos le pidieron al señor Jorge Sequeira que les informara en qué momento se había consensuado en la región, un concepto de calidad educativa. El director para ese momento de la OREALC-UNESCO señaló que no se había alcanzado ese propósito; solo se contaba con cinco dimensiones consensuadas que debería contener un concepto de calidad educativa regionalizado, las cuales habían sido acordadas años atrás en una reunión en Argentina. (Bonilla Molina, 2017, p. 130).

Bogarín Colman (2024) introduce una lectura estructural que ubica los ODS como parte de una lógica de dominación racional-legal, alineada con los intereses del capitalismo global. Este planteamiento resulta clave para ampliar el horizonte interpretativo del ODS 4 y entenderlo como un dispositivo de gestión ideológica de la educación. Atrio Cerezo et al. (2023) complementan esta visión con el concepto de justicia epistémica y el llamado a revalorizar saberes marginados como las humanidades, el arte o la filosofía.

López-Leyva (2024), por su parte, identifica una creciente tecnocratización de la educación en América Latina, y señala que la educación se vincula cada vez más con indicadores de productividad y desempeño, lo cual "favorece una visión utilitaria del conocimiento que desplaza los fines formativos integrales" (p. 11). En sus conclusiones, enfatiza que los modelos implementados "convierten a los sujetos en recursos humanos antes que en ciudadanos críticos" (p. 13).

Todo esto evidencia la pertinencia de abordajes críticos sobre el ODS 4, pero también permite observar ciertas limitaciones en la literatura disponible. En primer lugar, aunque varios estudios denuncian la lógica economicista del ODS 4, pocos profundizan en el rol específico de la digitalización o de los discursos sobre innovación educativa como mecanismos contemporáneos de desvalorización epistémica. En segundo lugar, existen escasos análisis que conecten estas críticas con propuestas de transformación curricular en educación superior, o con la resistencia cotidiana de docentes y estudiantes frente a estas narrativas. Finalmente, aunque se reconoce que los ODS operan como discursos hegemónicos, aún se requiere mayor sistematización empírica de cómo estos marcos son reinterpretados o disputados en contextos locales.

Conclusiones

A pesar de que autores como Meiner (en Madrid, 2013) aseguren que las primeras universidades se formaron como una "manifestación del poderoso progreso del espíritu" (p.

359), lo que es un hecho es que estas instituciones (a pesar de su evolución y consecuentes transformaciones) no han respondido a la dialéctica de la lucha de clases ni a la emancipación intelectual de los sujetos.

La revisión del estado del arte sobre el ODS 4 permite afirmar que existe un cuerpo significativo de literatura crítica que ha problematizado su carácter funcional al modelo económico dominante. Sin embargo, esta coincidencia teórica no agota el campo, sino que más bien lo complejiza al evidenciar zonas aún poco exploradas. Entre ellas, destacan el papel de la digitalización y la innovación como nuevas formas de instrumentalización, así como la falta de estudios empíricos que examinen cómo los discursos del ODS 4 se implementan, resisten o reconfiguran en espacios universitarios concretos.

A la luz de los hallazgos que aquí se presentan, la pregunta de investigación inicialmente formulada se reafirma como pertinente, pero requiere un ajuste que evite confirmar un supuesto ya sostenido anteriormente. La pertinencia de una investigación doctoral sobre este tema radica entonces no en demostrar que el ODS 4 reproduce una lógica economicista, sino en explorar cómo dicha lógica se traduce, apropia, reinterpreta, negocia o resiste en contextos específicos. La tesis podría enfocarse en estudiar experiencias universitarias donde se visibilicen tensiones entre los discursos de calidad y productividad y las prácticas orientadas a preservar o revitalizar los saberes considerados inútiles, como las humanidades, el arte o la filosofía.

Referencias

Atrio Cerezo, S., Ruiz López, N., y Sánchez-Aranegui, M. D. (2023). ODS 4. Educación, ciencia y arte para la justicia social. En *ODS 4 y justicia social: Propuestas críticas desde la universidad pública* (pp. 157–173). Universidad Autónoma de Madrid. https://www.researchgate.net/publication/371006130_ODS_4_Educacion_Ciencia_y_Arte_para_la_Justicia_Social

Bogarín Colmán, A. (2024). Capitalismo y desarrollo sostenible. ¿Son los Objetivos de Desarrollo realmente sostenibles? *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 6, e601204. <https://www.redalyc.org/journal/7497/749780131035/html/>

Bonilla-Molina, L. (2017). El ODS-4 en la perspectiva de la pedagogía radical de las resistencias. *Revista Científica RUNAE*, (2), 123–140. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/139>

Brissett, N., y Mitter, R. (2017). For function or transformation? A critical discourse analysis of education under the Sustainable Development Goals. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(1), 181–18 <https://www.jceps.com/wp-content/uploads/2017/03/15-1-9-i.pdf>

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ediciones Laia.

Gómez Luna, E., Navas, D., Aponte-Mayor, G. y Betancourt-Buitrago, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su

estructuración y sistematización. *Revista DYNA*. 81(184). 158-163.
<http://www.scielo.org.co/pdf/dyna/v81n184/v81n184a21.pdf>

González, E. (2023). El ODS 4 y la colonialidad del saber: hacia una comprensión crítica de la calidad educativa. En S. Atrio Cerezo, N. Ruiz López y M. D. Sánchez Aranegui (Eds.), *ODS 4 y justicia social: Propuestas críticas desde la universidad pública* (pp. 127–134). Universidad Autónoma de Madrid.
<https://www.researchgate.net/publication/371006130>

López-Leyva, S. (2024). La educación de América Latina percibida desde el Objetivo 4 de los Objetivos del Desarrollo Sostenible. *Información Tecnológica*, 35(2), 23–36.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07642024000200023>

Madrid, R. (2013). El derecho a la libertad de cátedra y el concepto de universidad. *Revista Chilena de Derecho*. 40(1). 355-371.
https://www.redalyc.org/pdf/1770/177028147015.pdf?utm_source=chatgpt.com

Navarrete Cazales, Z. (2013). La universidad como espacio de Formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*. 75. 5-16.
<https://www.redalyc.org/pdf/373/37331246003.pdf>

OCDE. (2019). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La educación superior en México*. OCDE Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/revision-politicas-nacionales-educacion-superior-mexico.htm>

Osorio-García de Oteyza, M., y López-Rosado, A. (2024). El impacto social de las humanidades desde las actividades de transferencia universitarias: el caso de la Universidad Francisco de Vitoria (Madrid, España). *Formación Universitaria*, 17(2), 185–194.
<https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v17n2/0718-5006-formuniv-17-02-185.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/agenda-2030/>

Sánchez Upegui, A. A. (2010). El artículo sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 29. 1-7
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194214466001.pdf>

Villegas, G. (2013). Humanidades y las ciencias sociales, una reflexión sobre su devenir. *Revista Digital Universitaria*. 14(1).
<https://www.revista.unam.mx/vol.14/num1/art03/art03.pdf>

Wulff, A. (2019). La batalla ideológica por el ODS 4. *Internacional de la Educación*.
https://www.2030spotlight.org/sites/default/files/download/Spotlight_Innenteil_2019_w eb_ods4.pdf

Mejores Prácticas, Tendencias y Modelos para la Formación Continua de Defensores Públicos: Revisión de Literatura.

Axel Uriel Medina Gómez

axel.medina_ut@tepeyac.edu.mx

ORCID: 0009-0008-3171-0108

Resumen

La formación continua de los defensores públicos representa un componente esencial para garantizar la calidad en la prestación de servicios jurídicos, el acceso a la justicia y la protección de los derechos humanos. Este artículo presenta una revisión de diversos documentos que analizan las prácticas más relevantes y los modelos actuales implementados en programas de formación dirigidos a servidores públicos que desempeñan funciones en la defensoría pública. Asimismo, se identifican mecanismos institucionales y pedagógicos orientados a mejorar la enseñanza y la aplicación práctica del derecho. Entre los hallazgos más significativos destacan propuestas que integran tecnologías educativas y esquemas de capacitación innovadores, así como el análisis de la relación entre la formación académica y el desempeño en la función pública. También se abordan las principales barreras que dificultan la implementación de estos programas, tales como la escasez de recursos e infraestructura, la falta de actualización normativa, la resistencia institucional al cambio y los obstáculos organizacionales internos. Los resultados de esta revisión permiten comprender el estado actual de la formación en defensoría pública y ofrecen elementos clave para el diseño de políticas públicas y estrategias que fortalezcan la práctica del derecho desde una perspectiva orientada al servicio público.

Palabras clave: formación continua, defensoría pública, servidores públicos, programa de formación, capacitación, enseñanza del derecho, práctica del derecho.

Abstract

Continuous training of public defenders is an essential component to ensure the quality of legal services, access to justice, and the protection of human rights. This article presents a review of various documents that analyze the most relevant practices and current models implemented in training programs aimed at public servants working in the field of public defense. It also identifies institutional and pedagogical mechanisms designed to improve both legal education and the practical application of the law. Among the most significant findings are proposals that incorporate educational technologies and innovative training schemes, as well as analyses of the relationship between academic training and performance in public service.

The article further addresses the main barriers hindering the implementation of such programs, including limited financial and infrastructural resources, lack of regulatory updates, institutional resistance to change, and internal organizational obstacles.

The results of this review provide insight into the current state of training within public defense and offer key elements for the design of public policies and strategies aimed at strengthening the practice of law from a public service-oriented perspective.

Keywords: continuous training, public defense, public servants, training program, training, legal education, legal practice.

Introducción

La formación y capacitación continua de los defensores públicos es un elemento clave para el fortalecimiento del sistema de justicia, especialmente en contextos donde se busca garantizar el respeto a los derechos humanos, la equidad de género, la implementación efectiva de la oralidad y el adecuado ejercicio del derecho penal. En la actualidad, diversos estudios han señalado que los programas de formación dirigidos a estos servidores públicos presentan limitaciones importantes: frecuentemente son poco accesibles, están desactualizados o no responden de manera adecuada a las necesidades reales del ejercicio profesional en el ámbito jurídico.

Frente a estos desafíos, resulta indispensable impulsar procesos de innovación en las metodologías de enseñanza, incorporando enfoques prácticos, tecnologías educativas y contenidos pertinentes al contexto social y normativo actual. Asimismo, es fundamental que los esfuerzos formativos estén articulados con las políticas públicas nacionales, las necesidades del sistema de justicia y las instituciones responsables de su implementación. Solo a través de una formación integral, constante y contextualizada será posible mejorar el desempeño de los defensores públicos, garantizar un acceso efectivo a la justicia para todas las personas, especialmente a los grupos vulnerables, y contribuir al fortalecimiento del Estado de derecho.

Contextualización del estudio

Actualmente, con base en el estudio realizado por Pamela Alejandra Martínez Martínez (2025), titulado *La formación continua en Chile: ¿Un derecho para la empresa o de las personas trabajadoras?*, se observa que el sistema de formación continua en dicho país presenta un carácter descentralizado y está orientado predominantemente a satisfacer las demandas y necesidades productivas del sector empresarial. Esta orientación restringe la autonomía y participación activa de las personas trabajadoras en sus propios procesos de formación, además de dificultar la formulación de una política nacional de capacitación que responda tanto a la oferta educativa como a las necesidades sociales y estratégicas del país.

El análisis de Martínez Martínez pone en evidencia una crítica estructural al modelo chileno de formación continua, el cual puede ofrecer lecciones valiosas para otros contextos. En particular, advierte sobre los riesgos que conlleva diseñar programas formativos que desestiman el papel protagónico de los profesionales como titulares del derecho a la capacitación continua.

Esta observación resulta especialmente pertinente en el diseño de esquemas integrales y eficaces de formación para sectores profesionales clave, como el de la defensa pública, donde el desarrollo de competencias no solo responde a una

exigencia laboral, sino a una responsabilidad ética y social.

En la misma línea, resulta relevante considerar los hallazgos de la investigación realizada por Ma. de los Reyes Martínez Barroso en España (2024), en la cual se analiza el tratamiento de la formación continua dentro del marco de los convenios colectivos. A pesar de que la mayoría de estos convenios regulan aspectos como el tiempo de trabajo, los permisos de formación y el acceso a procesos de reconocimiento y acreditación de competencias, el estudio revela un panorama mixto. Si bien se identifican buenas prácticas y avances significativos, persisten notables deficiencias en la aplicación efectiva de dichas disposiciones, lo que evidencia una brecha entre la normativa formal y la práctica convencional.

En conjunto, ambas investigaciones permiten situar el debate sobre la formación continua como un campo de disputa entre intereses productivos, derechos laborales y políticas públicas, ofreciendo claves fundamentales para avanzar hacia modelos más inclusivos, equitativos y sostenibles.

Objetivo del estudio

Realizar una revisión de la literatura especializada en la materia para identificar las mejores prácticas, las tendencias emergentes y los modelos eficaces en programas de formación continua dirigidos a defensores públicos, con el propósito de detectar deficiencias estructurales, pedagógicas y materiales, y así proponer estrategias que contribuyan a la construcción de un sistema de defensoría pública más eficiente, profesionalizado y orientado a satisfacer las necesidades de acceso a la justicia de toda la población, especialmente de los grupos en situación de vulnerabilidad.

Justificación del estudio

La formación continua de los defensores públicos es un elemento esencial para garantizar el acceso efectivo a la justicia, sin embargo, en muchos contextos, especialmente en América Latina, persisten desafíos estructurales como la falta de infraestructura adecuada, la escasa participación de los propios defensores en el diseño de sus procesos formativos, la baja cobertura de los sistemas de capacitación y la priorización de las necesidades institucionales por encima del desarrollo profesional individual. En este contexto, resulta urgente identificar, analizar y sistematizar las mejores prácticas, tendencias y modelos existentes a nivel nacional e internacional que orienten la formación continua de estos profesionales.

Este artículo se justifica en la necesidad de generar un marco de referencia sólido, basado en la evidencia, que permita a instituciones públicas, organismos de justicia y entidades formadoras, diseñar programas formativos más eficaces, pertinentes y sostenibles. Asimismo, busca contribuir al desarrollo de políticas públicas que reconozcan la formación continua no como un privilegio institucional, sino como un derecho profesional de los defensores públicos, alineado con los estándares constitucionales e interamericanos. La revisión también permitirá identificar vacíos en la literatura y en la práctica, así como áreas de oportunidad para futuras investigaciones y mejoras en la implementación de programas de capacitación.

Revisión de la Literatura

Comenzamos con el análisis del artículo de Carlos Arturo Gómez Trujillo (2018), titulado *La educación y su relación con la administración pública y su gobernanza*, el cual se enfoca en la relación entre la educación, la ética y los procesos de modernización del Estado y la gobernanza en Colombia. El autor destaca la importancia de una formación integral para los servidores públicos, al tiempo que identifica diversas deficiencias educativas que inciden negativamente en el funcionamiento de la administración pública. Si bien el estudio no aborda específicamente el ámbito de la defensoría pública, ofrece una base conceptual sólida y evidencia empírica relevante sobre el papel fundamental de la educación ética y profesional en el fortalecimiento institucional, lo cual resulta aplicable a cualquier sector del servicio público, incluida la defensa legal.

Aunado a lo anterior, es relevante considerar el artículo de Alberto Suárez Ávila y Héctor Fix-Fierro (2018), titulado *El servicio profesional de carrera en la defensoría pública de México*, en el cual se concluye que las condiciones laborales de los defensores públicos han sido, históricamente, notablemente desfavorables en comparación con las del resto de los operadores del sistema de justicia en el país. No obstante, los autores plantean la necesidad de que, en el ámbito de las entidades federativas, se consolide un servicio profesional de carrera que garantice estabilidad laboral, una remuneración adecuada y una formación continua suficiente para el ejercicio eficaz de sus funciones. Solo bajo estas condiciones, afirman, podrá justificarse plenamente la legitimidad del sistema de defensoría pública, en conformidad con los estándares internacionales y del sistema interamericano de derechos humanos.

Asimismo, Francisco Saavedra García (2019), en su obra *Los institutos y escuelas de administración pública como centros de gestión del conocimiento para la innovación*, destaca que el futuro de la administración pública depende en gran medida de que las escuelas e institutos especializados asuman su papel como actores clave en la gestión del conocimiento y la promoción de la innovación. El autor sostiene que la mejora organizacional está directamente vinculada al aprendizaje individual y colectivo dentro de estas instituciones formativas.

No obstante, si se pretende diseñar un programa específico para la formación de defensores públicos, resulta necesario no solo aprovechar la valiosa experiencia de la Escuela de Formación e Innovación en la Administración Pública (EFIAP), sino también complementarla con una revisión más amplia de la literatura y un análisis detallado de las necesidades particulares de este colectivo profesional.

De igual manera, se entra en el estudio del artículo de Guadalupe Irene Juárez, llamado *La impronta del ethos inquisitorial en la defensa especializada en adolescentes en el modelo acusatorio* (2019), el cual señala que, si bien la autonomía institucional de la defensa pública resulta urgente y necesaria, los avances reales en el sistema de justicia para adolescentes solo serán posibles en la medida en que se identifiquen y desarrollen mecanismos eficaces para reducir la influencia persistente del *ethos* inquisitorial. Este legado histórico continúa permeando la relación del Estado mexicano con los adolescentes en conflicto con la ley penal, obstaculizando la implementación plena de un modelo acusatorio respetuoso de los derechos humanos; por lo tanto, se enfatiza en la necesidad de una transformación estructural que

contemple no solo aspectos normativos e institucionales, sino también un cambio cultural en la práctica jurídica y en la formación de quienes ejercen la defensa especializada.

Asimismo, resulta relevante señalar el artículo titulado *Evaluación del compromiso organizacional de servidores públicos en México*, elaborado por Verónica Ramírez Sánchez (2019). En dicho estudio, se analiza el nivel de compromiso organizacional dentro de una dependencia específica de la administración pública mexicana, identificando las principales dimensiones que conforman este constructo teórico. La autora subraya la importancia de que las instituciones públicas implementen estrategias efectivas orientadas a fortalecer el compromiso de sus empleados, como un factor clave para mejorar el desempeño institucional.

Se destaca el estudio de Liliana Estupiñán Achury y otros (2021), titulado *Formación e-learning para la práctica judicial. Caso Colombia en fase de pandemia*, cuyo objetivo es analizar la experiencia de la Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla” en el diseño e implementación de un programa de formación continua en modalidad e-learning dirigido a operadores judiciales, en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19. El artículo describe detalladamente la metodología empleada, así como los resultados obtenidos, ofreciendo un ejemplo concreto de buena práctica en materia de formación judicial a distancia. Más allá de documentar esta experiencia, el estudio respalda sus hallazgos con una revisión de la literatura contemporánea, que incluye tanto las tendencias pedagógicas en entornos digitales como las competencias clave que deben desarrollar los profesionales del derecho en el siglo XXI. En este sentido, constituye una fuente particularmente valiosa para el diseño de programas integrales de formación continua para defensores públicos, especialmente en lo que respecta a la incorporación de herramientas tecnológicas, metodologías innovadoras y enfoques pedagógicos actualizados.

De igual forma, Azul América Aguilar Aguilar (2021), en su estudio *Gaining Access to Justice: A Subnational Study of the Public Defenders Office in Mexico*, realiza una comparación entre tres entidades federativas mexicanas —Baja California Sur, Jalisco y Nuevo León— que se encontraban en distintas etapas de implementación de las reformas al sistema de justicia penal al momento de la recolección de datos. Esta variación permitió identificar y aislar el impacto específico de dichas reformas en la provisión del servicio de defensa pública. El estudio demuestra empíricamente que la implementación de reformas institucionales dota a los defensores públicos de más herramientas para ofrecer una representación legal efectiva. Asimismo, el análisis concluye que dichas reformas son factores determinantes para explicar el comportamiento y desempeño de los defensores públicos. En el caso de Nuevo León, por ejemplo, la implementación más avanzada de las reformas se traduce en mejores condiciones laborales, como una carga de trabajo reducida, mejores salarios, mayor acceso a recursos institucionales y una capacitación más sólida. Todo ello contribuye a una defensa legal más efectiva y a una mayor capacidad para garantizar la protección de los derechos de las personas atendidas por la defensoría pública.

Asimismo, Bruno Rodríguez Reveggino (2022), en su estudio *El rol de la defensa pública interamericana*, plantea la necesidad de garantizar que toda presunta víctima cuente con una representación adecuada y gratuita ante la Corte Interamericana, asegurando condiciones de igualdad procesal frente a los Estados. Aunque el artículo no propone un programa de formación

específico, ofrece una base empírica y normativa sólida sobre la capacitación de los defensores públicos en el ámbito interamericano. Este análisis abarca los requisitos de ingreso, las prácticas formativas vigentes, los compromisos institucionales en materia de formación continua y los principales desafíos aún por resolver. Esta información resulta altamente relevante y directamente aplicable para identificar mejores prácticas y tendencias en la formación, sirviendo como insumo clave para el diseño de un programa integral dirigido a fortalecer la labor de los defensores públicos en el contexto del sistema interamericano de derechos humanos.

De igual forma, Teddy Doria Orozco (2023), en su estudio *El acceso a la administración de justicia y la defensoría pública en el postconflicto*, expone que los avances en la garantía del acceso a la justicia para las víctimas del conflicto armado han sido limitados y lentos. El autor sostiene que el acceso material a la justicia continúa siendo, en muchos casos, una “ilusión”, debido a serias deficiencias en infraestructura, escasez de recursos humanos y la persistencia de obstáculos procesales y organizacionales dentro del sistema judicial. Aunque este estudio no se centra específicamente en describir las “mejores prácticas” de formación, sí plantea con claridad la necesidad urgente de diseñar e implementar un programa integral de capacitación para los defensores públicos, como condición necesaria para garantizar un acceso efectivo a la justicia en contextos de posconflicto.

También resulta pertinente señalar el estudio elaborado por Óscar Silvia Montoya y colaboradores (2023), titulado *Propuesta de capacitación de posgrado surgidas del análisis de acciones de control en la administración pública*, el cual se centra en las deficiencias detectadas en el funcionamiento de la Contraloría General del Estado de Ecuador. A partir del análisis de diversas acciones de control, el estudio identifica una necesidad urgente de fortalecer la formación de los profesionales que integran dicha institución. Los autores concluyen que la implementación de programas de capacitación especializada a nivel de posgrado es esencial para asegurar el estricto cumplimiento de la ley, así como para mejorar la calidad y eficiencia del servicio público ofrecido a la ciudadanía.

De igual manera, Ribeiro Ludmilla y Fondevila Gustavo (2023), en su estudio titulado *Legal Defense in Latin America: Challenges Within Change*, analizan el desarrollo y funcionamiento de las agencias de defensa pública en América Latina. Los autores destacan que, si bien estas instituciones han logrado avances importantes gracias al compromiso y la labor de sus integrantes, aún operan dentro de marcos institucionales profundamente marcados por problemáticas estructurales. En particular, señalan que la persistencia de elementos inquisitoriales en los sistemas de justicia penal de la región limita la eficacia plena de la defensa pública y contribuye a la reproducción de prácticas selectivas y sesgadas que afectan especialmente a las poblaciones más vulnerables.

En el estudio realizado por Angélica Cortés Montejo (2023), denominado *el Análisis del sistema de defensoría pública en Colombia*, elaborado con el propósito de analizar su capacidad real para garantizar el derecho de defensa. La autora plantea que la defensoría pública constituye un servicio esencial dentro del marco del Estado social de derecho, ya que opera como un mecanismo clave para asegurar el acceso equitativo a la justicia. El estudio concluye que, para que este sistema sea verdaderamente efectivo es necesario realizar una inversión constante tanto en la formación continua del personal defensor como en la mejora de la infraestructura

institucional. De este modo, se refuerza la idea de que la capacitación permanente no es solo un elemento complementario, sino una condición estructural para la consolidación de una defensoría pública sólida, confiable y acorde con los principios del debido proceso.

De igual forma, Ang Milena (2023) con *Idleness as work? How public defenders do the job by waiting*, llevó a cabo una investigación centrada en comprender cómo los defensores públicos mexicanos logran ofrecer una defensa legal adecuada, incluso en contextos especialmente adversos. Su estudio reveló que una de las estrategias clave empleadas por estos profesionales consiste en aprovechar el llamado “tiempo de inactividad” momentos en los que no se desarrollan actividades formales del proceso judicial de manera inesperada, pero altamente productiva. Se demostró que esta capacidad para transformar espacios improductivos en tiempo útil constituye una habilidad adaptativa crucial en el ejercicio cotidiano de la defensa pública. No obstante, también advierte que esta dinámica, aunque funcional, puede tener un costo: desviar recursos y tiempo de otras tareas sustantivas, como la investigación exhaustiva de todos los casos. Lo anterior, implica la necesidad de fortalecer los sistemas de formación continua, de modo que los defensores públicos no solo adquieran competencias técnicas y estratégicas, sino que cuenten con herramientas para optimizar su desempeño.

Finalmente, Alicia González Caparrós y Encarnación Bas Peña (2024), en su artículo *Formación continua sobre infancia en situación vulnerable: necesidades y preferencias en profesionales*, realizaron un estudio enfocado en la formación recibida por profesionales en el marco del Programa Caixa Proinfancia (PCPI), orientado a la atención de situaciones de riesgo para la infancia. La investigación no solo analizó la capacitación brindada al momento de la incorporación de los profesionales al programa, sino que también exploró las necesidades de formación continua identificadas por el propio colectivo, así como sus preferencias respecto a las modalidades y contenidos formativos. Los resultados evidencian una necesidad urgente de estructurar planes de formación continua que incluyan contenidos específicos, tanto teóricos como prácticos, especialmente orientados a la atención de contextos de vulnerabilidad. Este hallazgo subraya la importancia de adaptar la capacitación profesional a las realidades complejas que enfrentan quienes trabajan con poblaciones en riesgo, reafirmando el valor de modelos formativos que reconozcan las demandas particulares de cada ámbito de intervención.

Problema de investigación

El presente proyecto parte del interés por examinar, desde una perspectiva comparada, las condiciones laborales, estructurales e institucionales en las que operan los defensores públicos en distintos países, con el objetivo de identificar mejores prácticas, tendencias y modelos de formación continua que contribuyan al fortalecimiento de su labor. Esta revisión sistemática surge de la preocupación por mejorar la calidad de los servicios que estos servidores públicos ofrecen, especialmente en lo que respecta a la garantía del acceso efectivo a la justicia para las personas en situación de vulnerabilidad.

Es importante destacar que la calidad del servicio de defensa pública no depende únicamente del compromiso de los defensores, sino que está condicionada por una serie de factores tales como los esquemas de formación inicial y continua, la estabilidad laboral, la infraestructura institucional, la carga de trabajo, así como el reconocimiento del rol que desempeñan dentro del

sistema de justicia, lo que incide directamente en el cumplimiento del derecho a una defensa adecuada.

En este contexto, el estudio busca sistematizar y analizar la literatura científica y técnica que documenta experiencias, modelos y estrategias de formación continua implementadas en diversos países, a fin de identificar enfoques replicables o adaptables que puedan fortalecer el desempeño de los defensores públicos en nuestro país. De este modo, el proyecto no solo pretende enriquecer la comprensión del fenómeno desde una perspectiva teórica, sino también generar insumos útiles para la formulación de políticas públicas y programas de formación más eficaces, pertinentes y sostenibles.

Metodología

Enfoque Metodológico General:

La revisión sistemática de la literatura específica para la formación continua de los defensores públicos es la estrategia principal para abordar la problemática de la investigación, busca recopilar, evaluar y sintetizar toda la información, evidencia disponible, así como también compararla con la de otros países, utilizando un enfoque sistemático y transparente.

Criterios de Inclusión y Exclusión:

Los criterios de inclusión utilizados para incluir en la revisión de la literatura son aquellos que estuvieran relacionados estrechamente con la formación de los defensores públicos, también con la estructura de las instituciones y gobierno, de igual forma, aunque alguna literatura revisada era extranjera, debía relacionarse con el sistema de justicia mexicano.

Los criterios de exclusión utilizados se centran en el año de publicación, ya que no se tomaron en cuenta artículos de investigación previos al año 2018, se excluyó de igual forma la literatura no relevante o que no tenía una relación estrecha con la formación continua de los defensores públicos y solo trataban fines políticos no relacionados con la misma.

Palabras clave utilizadas:

formación continua, defensoría pública, servidores públicos, programa de formación, capacitación, enseñanza del derecho, práctica del derecho, defensoría pública, mejores prácticas.

Operadores booleanos utilizados:

"Defensoría Pública" AND "Ciudad de México" AND "mejores prácticas"

"Capacitación" OR "Formación" AND "Defensores" AND "Sistema Acusatorio"

"Public defense training" AND "Mexico City"

("formación continua" OR "programa de formación" OR "capacitación") AND "defensoría pública"

("enseñanza del derecho" OR "práctica del derecho") AND "defensoría pública" AND "mejores prácticas"

Proceso de Selección de Estudios:

Primero se realizó una búsqueda general relacionada con la formación continua de los defensores públicos, en plataformas educativas como Scielo, Dialnet y Redalyc, encontrando literatura de diversa naturaleza. Posteriormente se descartó la literatura considerada antigua o que no podría aplicarse actualmente o que en su defecto fue superada por criterios actuales.

Finalmente, se eligió para su revisión la literatura presentada, la que fue considerada relevante, actualizada y relacionada con las necesidades que deberían cubrir los defensores públicos por ejemplo en su atención a grupos vulnerables.

Extracción y Organización de Datos:

Una vez seleccionada la literatura pertinente sobre la formación continua de los defensores públicos, se elaboró una matriz de análisis en forma de tabla, organizada conforme al autor, año de publicación, título y hallazgos más relevantes de cada obra o artículo de investigación. Esta clasificación sistemática permitió identificar con claridad los aportes esenciales de cada estudio, facilitando la comparación transversal y la detección de patrones, tendencias y elementos críticos dentro del cuerpo teórico revisado.

Análisis de Datos:

Se llevó a cabo un análisis cualitativo y cuantitativo de la literatura seleccionada. En el caso del análisis cualitativo, se empleó un enfoque de codificación temática que permitió identificar patrones, tendencias y conceptos emergentes dentro de los estudios revisados. A partir de este proceso, se establecieron cinco categorías centrales relacionadas con la formación de los defensores públicos: formación y capacitación; justicia y acceso a derechos; perfil profesional y ético; metodologías de capacitación; y marco institucional y políticas públicas.

Paralelamente, se desarrolló un análisis cuantitativo mediante la clasificación de frecuencias de acuerdo con variables como año de publicación, tipo de documento, idioma, enfoque metodológico y métodos de investigación empleados. Este ejercicio permitió obtener una visión estructurada sobre la distribución y características de la producción académica en la materia.

Resultados de la revisión sistemática

Presentación de Resultados Generales:

- Una vez realizada la revisión de la literatura relacionada con la formación continua de los defensores públicos, es posible destacar que la capacitación permanente constituye un

pilar esencial para el adecuado desempeño de su función. El rezago histórico al que se han enfrentado estos profesionales refuerza la necesidad de fortalecer sus procesos formativos, no solo en beneficio de su práctica individual, sino también para el robustecimiento institucional y la mejora en la eficacia del servicio que se presta a la ciudadanía. A continuación, se presentan de manera detallada los principales resultados derivados del análisis de la literatura revisada.

Tabla de Resumen de Hallazgos:

Tabla 1.

Hallazgos de la revisión sistemática:

No.	Autor (es)	Año	Título	Hallazgos
1.	Carlos Arturo Gómez Trujillo	2018	La educación y su relación con la administración pública y su gobernanza	El estudio evidencia que la educación constituye un pilar fundamental para el desempeño eficaz y transparente de los servidores públicos con las exigencias del Estado social de derecho en Colombia. Asimismo, una formación sólida y pertinente permite a los funcionarios públicos responder con mayor capacidad técnica y operativa los retos institucionales, fortaleciendo la gobernanza y mejorando la calidad de la gestión pública. Por lo tanto, la educación, no solo es un mecanismo de profesionalización, sino una herramienta estratégica para garantizar una administración pública más eficiente y al servicio de los ciudadanos.
2.	Alberto Suárez Ávila y Héctor Fix-Fierro	2018	El servicio profesional de carrera en la defensoría pública de México	Los defensores públicos han enfrentado las condiciones más rezagadas dentro del sistema de operadores de justicia del país. Aunque se han registrado ciertos avances, persisten amplias áreas de oportunidad que impiden una mejora sustancial. En particular, se destaca la necesidad urgente de garantizar a los defensores en las entidades federativas una carrera profesional estable, bien remunerada y con acceso continuo a capacitación especializada, a fin de que puedan cumplir de manera efectiva con sus

				funciones conforme a los estándares constitucionales y del sistema interamericano de derechos humanos.
3.	Francisco Saavedra García	2019	Los institutos y escuelas de administración pública como centros de gestión del conocimiento para la innovación	El estudio concluye que el futuro de la administración pública depende de que las escuelas e institutos asuman un rol activo como gestores de innovación, ya que tanto la innovación como la mejora organizacional están estrechamente ligadas al aprendizaje individual dentro de las instituciones.
4.	Guadalupe Irene Juárez	2019	La impronta del ethos inquisitorial en la defensa especializada de adolescentes en el modelo acusatorio	El estudio señala que, aunque la autonomía institucional de la defensa pública es urgente, una transformación efectiva en la justicia para adolescentes solo será posible si se desarrollan mecanismos que contrarresten la persistente influencia del enfoque inquisitorial en la relación del Estado mexicano con los jóvenes en conflicto con la ley penal.
5.	Verónica Ramírez Sánchez y otro	2019	Evaluación del Compromiso Organizacional de Servidores Públicos en México	La investigación logró medir el compromiso organizacional en una dependencia específica de la administración pública en México, destacando la relevancia del análisis de sus dimensiones teóricas. Sin embargo, se concluye que las variables estudiadas no tienen una influencia significativa en el nivel de compromiso que manifiestan los servidores públicos en este caso.
6.	Liliana Estupiñán Achury y otros	2021	Formación e-learning para la práctica judicial. Caso Colombia en fase de pandemia.	El artículo presenta una buena práctica de formación e-learning en el ámbito judicial, respaldada por una revisión actualizada de la literatura sobre tendencias pedagógicas y competencias necesarias para los juristas del siglo XXI. Estos hallazgos lo convierten en una fuente valiosa para diseñar un programa integral de formación dirigido a defensores públicos.
7.	Azul América Aguilar Aguilar	2021	Gaining Acces to Justice: A Subnational Study of the Public	El estudio concluye que las reformas institucionales son fundamentales para entender el comportamiento de los defensores públicos y que,

			Defenders Office in Mexico	cuando se implementan de forma efectiva, mejoran la provisión de defensa legal al fortalecer la capacitación de los defensores y su capacidad para proteger los derechos de sus clientes.
8.	Bruno Rodríguez Revegino	2022	El rol de la defensa publica interamericana	El estudio destaca que la figura del defensor público interamericano ha tenido un impacto positivo en el acceso a la justicia de las víctimas, y señala que los retos actuales se centran no en su implementación, sino en el fortalecimiento institucional para consolidar sus avances.
9.	Teddy Orozco	2023	El acceso a la administración de justicia y la defensoría pública en el postconflicto	El estudio evidencia que los avances en la garantía de acceso a la justicia para las víctimas del conflicto son limitados y lentos, lo que convierte este derecho en una ilusión ante las deficiencias en infraestructura, falta de recursos humanos y la persistencia de obstáculos procesales.
10.	Silvia Montoya y otros	2023	Propuesta de capacitación de posgrado surgidas del análisis de acciones de control en la administración pública	El artículo demuestra que, pese a la existencia de mecanismos de control y al rol fiscalizador de la contraloría, los errores y fallos recurrentes reflejan la necesidad de fortalecer la capacitación de los profesionales para garantizar el cumplimiento normativo
11.	Ribeiro Ludmilla y Fondevila Gustavo	2023	Legal defense in Latin America: Challenge Within Change	El estudio señala que, aunque las agencias de defensa pública en América Latina son instituciones relativamente nuevas y cuentan con profesionales comprometidos, su capacidad de transformar el acceso a la justicia está limitada por estructuras judiciales que aún conservan rasgos inquisitoriales y prejuicios históricos.
12.	Angélica Cortés Montejo	2023	Análisis del sistema de defensoría pública en Colombia	El estudio sugiere que la defensoría pública es un servicio indispensable en el Estado social de derecho y que su efectividad, así como la credibilidad ciudadana, depende de contar con una capacitación continua y con la infraestructura adecuada.
13.	Ang. Milena	2023	Idleness as work? How public	El estudio demuestra que la capacidad de los defensores

			defenders do their job by waiting.	públicos mexicanos para brindar defensa legal, incluso en contextos adversos, depende de su habilidad para transformar el tiempo de inactividad en trabajo productivo, aunque esto implique desviar recursos y tiempo de actividades clave como la investigación profunda de los casos.
14.	Alicia González Caparrós y Encarnación Bas Peña	2024	Formación continua sobre infancia en situación vulnerable: necesidades y preferencias en profesionales.	El estudio revela la existencia de necesidades formativas específicas entre los defensores públicos y destaca las mejores prácticas para atenderlas, subrayando la urgencia de establecer procesos de formación continua y capacitación profesional para fortalecer su desempeño.
15.	Ma. De los Reyes Martínez Barroso	2024	La formación continua en la negociación colectiva. Algunos ejemplos de buenas prácticas.	El estudio destaca que la negociación colectiva es relevante cuando los defensores públicos de la Ciudad de México están sindicalizados, ya que genera beneficios que pueden aprovecharse en el diseño instruccional y en la identificación de áreas de oportunidad para su desarrollo profesional.
16.	Pamela Alejandra Martínez Martínez	2025	La formación continua en Chile. ¿Un derecho para la empresa o de las personas trabajadoras?	El estudio evidencia que la formación continua se orienta principalmente a las necesidades de la empresa y del mercado, más que al desarrollo de las personas trabajadoras, quienes suelen estar ausentes en la toma de decisiones sobre su propio proceso formativo. Además, se señala la limitada cobertura del sistema de capacitación.

Esta tabla facilita la comparación rápida y estructurada de los estudios y sus aportaciones al campo de investigación.

Resultados del Análisis Cuantitativo

Analizando la distribución por año de publicación, se observa que el 31.25% corresponde al 2023, el 18.75% de los elementos corresponden al año 2019. Los años 2018, 2021 y 2024 aportan cada uno un 12.5% del total, mientras que los años 2022 y 2025 representan el 6.25% individualmente.

En cuanto al tipo de publicación, los Artículos originales constituyen un 50% y correspondiendo el mismo porcentaje a los Artículos teóricos. Cabe destacar que no se hallaron Artículos de revisión ni Capítulos de libro en la muestra.

Respecto al idioma, un abrumador 87.5% de los elementos están en español, y solo el 12.5% en inglés.

Sobre el enfoque metodológico, el 50% de los elementos emplean un enfoque Documental. El enfoque Cualitativo un 25% y Cuantitativo representa un 18.75%, y el enfoque Mixto representa el 6.25% restante.

En lo que respecta a los métodos de investigación cuantitativos, el 100% de los elementos utilizan métodos no experimentales, específicamente encuestas y cuestionarios, sin presencia de métodos experimentales. Para los métodos cualitativos, el 75% de los elementos recurren a la Entrevista a profundidad, mientras que el 25% restante emplea la Etnografía.

Finalmente, en el desglose de métodos con enfoque mixto o específicos, el 100% de los elementos utilizan una combinación que incluye Estudio de caso, co-creación de diplomados y encuestas para evaluación.

Análisis Cualitativo

El análisis cualitativo reveló cinco categorías clave en torno a la formación de defensores públicos, sujetos del presente estudio. La primera, Formación continua y capacitación, se destacó como la más recurrente, subrayando la urgencia de fortalecer la educación en derechos humanos, género, oralidad y justicia penal, al tiempo que se criticaba la limitación y desconexión de la formación actual. La segunda categoría, Justicia y acceso a derechos, reconoció que una formación adecuada impacta directamente el acceso a la justicia para poblaciones vulnerables, identificando obstáculos como la falta de especialización en áreas críticas. En tercer lugar, el Rol de los defensores públicos abordó el perfil profesional y ético, enfatizando el compromiso organizacional y el desarrollo de habilidades técnicas y humanas. La cuarta categoría, Innovación en metodologías de formación, propuso el uso de métodos clínicos, simulaciones y prácticas reflexivas, valorando la formación basada en competencias vinculada a situaciones reales. Finalmente, el Marco institucional y políticas públicas resaltó la necesidad de articular los programas formativos con el sistema de justicia y las políticas nacionales para asegurar su impacto y sostenibilidad.

A continuación, se describen estos hallazgos:

Categoría 1: Formación continua y capacitación:

La literatura revisada refleja la necesidad urgente de fortalecer la formación continua de los defensores públicos, destacando su importancia para garantizar una defensa de calidad y el acceso a la justicia. Este fortalecimiento es crucial, especialmente en áreas como los derechos humanos, el género, la oralidad y la justicia penal.

Contexto y Necesidad General de Formación Continua:

Según Suárez Ávila y Fix-Fierro (2018), el sistema penal acusatorio en México, implementado a nivel nacional desde el 18 de junio de 2016, exige una profunda transformación institucional de las defensorías públicas, derivado de que históricamente estas instituciones han sido desatendidas y han sufrido una grave escasez de recursos y personal frente a una carga de trabajo enorme y creciente.

La formación continua se presenta como un reto en una sociedad globalizada y en constante cambio, siendo esencial para que los profesionales estén dotados de las mejores prácticas y enfoques actualizados (Smith, 2019, citado por González-Caparrós y Bas-Peña, 2024).

Es indispensable que los líderes de la administración pública, incluidos los defensores, tengan una capacitación formal y continua para profesionalizarse y fortalecer valores éticos.

Categoría 2. Justicia y acceso a derechos:

Una formación adecuada tiene efectos directos sobre la garantía del acceso a la justicia, especialmente para grupos en situación de vulnerabilidad. Se identifican obstáculos como la falta de especialización en áreas críticas que limitan la defensa técnica. La relación entre capacitación y protección de derechos es consistente en todos los estudios analizados. La profesionalización del personal defensor reduce prácticas ineficientes y fortalece la equidad procesal. En conjunto, esta categoría subraya la dimensión social y ética de la formación.

Categoría 3. Rol de los defensores públicos:

Esta categoría aborda el perfil profesional y ético requerido para el ejercicio de la función pública de defensa. Se resalta la importancia del compromiso institucional, la responsabilidad profesional y el desarrollo de habilidades técnicas y humanas. El rol implica no solo competencias jurídicas, sino también capacidades de comunicación, empatía y análisis crítico. Además, destaca la aportación de María de los Reyes Barroso respecto a la sindicalización como mecanismo para fortalecer el desarrollo profesional. En conjunto, resalta la complejidad y multidimensionalidad del papel del defensor público.

Categoría 4. Innovación en metodologías de formación:

Los estudios analizados coinciden en la necesidad de modernizar las metodologías de capacitación mediante enfoques prácticos y centrados en el desarrollo de competencias. Entre las estrategias propuestas destacan la simulación de audiencias, la práctica clínica, el análisis de casos y los ejercicios de reflexión guiada, los cuales permiten fortalecer habilidades aplicadas y vincular los contenidos teóricos con situaciones reales del sistema de justicia. La incorporación de modelos pedagógicos innovadores contribuye a una formación más efectiva, dinámica y contextualizada, mientras que la ausencia de actualización metodológica limita significativamente el impacto formativo.

En esta línea, Francisco Saavedra García plantea que la innovación y la mejora organizacional están estrechamente vinculadas al aprendizaje individual, por lo que las escuelas e institutos de formación, al asumir un rol activo como agentes de innovación, pueden fortalecer de manera sustantiva el funcionamiento de la administración pública. Asimismo, Liliana Estupiñán Achury y colaboradores, en su estudio *Formación e-learning para la práctica judicial. Caso Colombia en fase de pandemia*, demuestran que la modalidad e-learning constituye una herramienta valiosa para el diseño de programas de capacitación, especialmente para la actualización constante de los defensores públicos en contextos cambiantes y de alta demanda institucional.

Categoría 5. Marco institucional y políticas públicas:

Esta categoría destaca que la formación continua debe estar estrechamente vinculada con las políticas nacionales y los lineamientos institucionales que rigen el funcionamiento del sistema de justicia. La evidencia revisada demuestra que la capacitación aislada, es decir, aquella que no forma parte de una planeación estratégica o que carece de respaldo institucional, tiene un impacto limitado y difícilmente genera transformaciones sostenibles. Para garantizar su efectividad, se requiere contar con financiamiento estable, mecanismos de evaluación, directrices claras en materia de profesionalización y una articulación directa con los objetivos organizacionales a largo plazo.

En este sentido, Pamela Alejandra Martínez Martínez señala en su estudio que la capacitación cumple un papel central en el fortalecimiento institucional, ya que contribuye al desarrollo organizacional y permite consolidar estructuras más eficientes y coherentes con las demandas actuales del servicio público de defensa. Su análisis confirma que la formación no solo beneficia al individuo, sino que constituye un componente esencial para el crecimiento y consolidación de las instituciones encargadas de impartir justicia.

Análisis Detallado de Hallazgos por Categoría:

El análisis de los estudios revisados permitió identificar cinco categorías clave: formación continua y capacitación; justicia y acceso a derechos; rol profesional del defensor público; innovación en metodologías formativas; y marco institucional y políticas públicas. La literatura coincide en que la actualización permanente es indispensable para mejorar el desempeño de los defensores públicos y elevar la calidad del servicio brindado a la ciudadanía, especialmente a personas en situación de vulnerabilidad. Asimismo, se destaca la importancia de fortalecer tanto las habilidades técnicas como las competencias éticas y humanas que exige la función.

Los estudios subrayan la necesidad de incorporar metodologías innovadoras —como simulaciones, práctica clínica y aprendizaje basado en competencias— con el fin de vincular la teoría con escenarios reales del sistema de justicia. También se reconoce que la capacitación es más efectiva cuando se articula con políticas públicas claras, financiamiento adecuado y estructuras institucionales que respalden la profesionalización. Finalmente, una aportación relevante es la de María de los Reyes Barroso, quien señala que la sindicalización puede ampliar las oportunidades de desarrollo profesional del personal defensor, añadiendo una dimensión organizacional al fortalecimiento formativo.

Discusión y conclusiones

Análisis General de los Hallazgos:

- La revisión de los estudios analizados nos ayuda a identificar un eje que atraviesa todas las investigaciones como la formación y profesionalización de los servidores públicos, particularmente de los defensores públicos, esto es un componente estructural para garantizar el acceso a la justicia y fortalecer el Estado social de derecho en los países latinoamericanos. Varios autores coinciden en que la educación, más que un complemento, constituye un factor determinante en la eficacia y legitimidad de la administración pública. De esta manera, Gómez Trujillo destaca que la educación es esencial para el desempeño transparente y eficiente de los servidores públicos, y resalta que la profesionalización contribuye directamente al fortalecimiento de la gobernanza. Esta visión se encuentra relacionada con las conclusiones de otros estudios que nos indica la necesidad de contar con servidores públicos preparados y con competencias actualizadas para enfrentar los retos institucionales.
- Dentro del ámbito específico de la defensoría pública, Suárez Ávila y Fix-Fierro evidencian que los defensores públicos han sido históricamente uno de los sectores más rezagados dentro del sistema de justicia. Aunque existen avances puntuales, persisten amplias áreas de oportunidad que impiden un mejoramiento real. Sus investigaciones muestran que para que los defensores puedan cumplir de manera eficaz con los estándares constitucionales y del sistema interamericano, deben contar con una carrera profesional estable, salarios dignos y un acceso constante a capacitación. Esta situación refleja una problemática que atraviesa a toda la región como la falta de condiciones estructurales adecuadas limita el alcance del derecho a la defensa adecuada, afectando de manera directa a personas en situaciones vulnerables.
- En este mismo sentido, los estudios de González Caparrós, Bas Peña y otros autores profundizan en las necesidades formativas específicas, evidenciando la urgencia de establecer procesos permanentes de capacitación que respondan tanto a las transformaciones normativas como a los desafíos prácticos del ejercicio profesional. Se trata de una demanda no solo laboral, más bien institucional porque la ausencia de formación adecuada impacta la calidad del acceso a la justicia. Martínez Barroso muestra que cuando los defensores públicos están sindicalizados y participan en procesos de negociación colectiva, pueden identificar mejor sus áreas de oportunidad y obtener beneficios de formación que ayudan positivamente en su desarrollo profesional. Esto evidencia que el fortalecimiento laboral y organizacional es un componente importante dentro del ámbito profesional.
- Los estudios también revelan que la formación, por sí sola, no es suficiente si no está acompañada de transformaciones de estructura. Guadalupe Irene Juárez, así como Ribeiro y Fondevila, indican que, aunque en varios países se han realizado esfuerzos para consolidar una defensoría pública independiente. Este problema se vuelve especialmente crítico en el ámbito de justicia para adolescentes, donde los enfoques afectan la implementación de un sistema verdaderamente efectivo. Estos hallazgos

demuestran que la cultura institucional y los patrones históricos de la justicia siguen siendo barreras que deben superarse mediante intervenciones más profundas.

- En materia de innovación y educación judicial, Saavedra García propone que las escuelas e institutos de formación asuman un rol activo como agentes de cambio. Según su análisis, el futuro de la administración pública depende de la capacidad de las instituciones para impulsar procesos de aprendizaje organizacional y no únicamente individual. Esta idea se articula con los resultados del estudio de Estupiñán Achury y colaboradores, quienes presentan una experiencia exitosa de formación e-learning en el ámbito judicial, respaldada por una amplia revisión de tendencias pedagógicas contemporáneas. El desarrollo de competencias digitales y la flexibilización del aprendizaje se convierten en herramientas estratégicas para actualizar a los juristas del siglo XXI, especialmente en sistemas donde las demandas ciudadanas son cada vez más complejas.
- En cuanto al acceso a la justicia, Bruno Rodríguez Reveggino evidencia que la figura del defensor público interamericano ha tenido un impacto positivo para las víctimas, demostrando que cuando existe respaldo institucional, pueden alcanzarse resultados significativos. Sin embargo, advierte que los retos actuales se centran precisamente en fortalecer las estructuras que sustentan esta figura, pues de lo contrario sus avances podrían ser insuficientes o insostenibles. En contraste, Doria Orozco demuestra que, en contextos de conflicto o crisis, el acceso a la justicia continúa siendo limitado. A pesar de los mecanismos creados para garantizarlo, las deficiencias en infraestructura, la falta de personal y los obstáculos procesales vuelven este derecho más una promesa que una realidad. Esto sugiere que la capacitación debe ir acompañada de inversión pública, modernización institucional y voluntad política.
- En el plano del funcionamiento interno de las dependencias públicas, el estudio de Verónica Ramírez Sánchez señala que, aunque el compromiso organizacional es relevante, no siempre está determinado por las variables administrativas tradicionales. Esto indica que el comportamiento laboral dentro de las instituciones de justicia es más complejo de lo que suele suponerse y requiere enfoques más integrales. Algo similar ocurre con las conclusiones de Pamela Alejandra Martínez, quien señala que la formación continua en el sector público suele responder más a necesidades del mercado que al desarrollo personal de los trabajadores. En muchos casos, las personas servidoras públicas no participan en la toma de decisiones sobre los programas de capacitación que reciben, lo que genera procesos formativos poco contextualizados.
- Finalmente, el estudio de Ang. Milena aporta un ángulo distinto al destacar que, en situaciones de saturación y recursos limitados, los defensores públicos desarrollan estrategias para convertir el tiempo ocioso en trabajo productivo. Sin embargo, este esfuerzo implica desviar recursos de actividades esenciales, como la investigación exhaustiva de los casos, lo que impacta la calidad de la defensa. Este hallazgo refuerza la importancia de mejorar las condiciones estructurales de la defensoría pública para evitar que la improvisación se convierta en una forma de compensar carencias institucionales.

- En conjunto, todos estos estudios permiten concluir que la profesionalización, la innovación, la dignificación laboral y la transformación estructural del sistema de justicia son pilares que deben integrarse para consolidar una defensoría pública fuerte, capaz de cumplir con estándares nacionales e internacionales. La educación se destaca no solo como un mecanismo de actualización técnica, sino como un instrumento necesario para promover igualdad, legitimidad institucional y acceso a la justicia para todas las personas, especialmente aquellas en situación de vulnerabilidad. La región requiere políticas integrales que articulen formación continua, autonomía institucional, inversión pública y modernización. Solo mediante esta unión de factores será posible avanzar hacia el sistema de justicia más humano y eficaz.

Referencias:

Aguilar Aguilar, A. A. (2021). *Gaining access to justice: A subnational study of the Public Defender's Office in Mexico* [Artículo original]. Dialnet, <https://doi.org/10.22201/ijj.24485306e.2021.2.15089>

Ang, M. (2023). *Idleness as work? How public defenders do their job by waiting* [Artículo original]. Springer Nature, *Idleness as work? How public defenders do their job by waiting | Crime, Law and Social Change*

Cortés Montejó, A. (2023). *Análisis del sistema de defensoría pública en Colombia* [Artículo teórico]. *Nuevos paradigmas de las ciencias sociales latinoamericanas*, <https://nuevosparadigmas.ilae.edu.co/index.php/IlaeOjs/article/download/210/454>

Doria Orozco, T. (2023). *El acceso a la administración de justicia y a la defensoría pública en el posconflicto* [Artículo original]. Dialnet, <https://dx.doi.org/10.14482/dere.60.519.516>

Estupiñán Achury, L. (2021). *Formación e-learning para la práctica judicial: Caso Colombia en fase de pandemia* [Artículo original]. Dialnet, <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2021v16n1.7513>

Gómez Trujillo, C. A. (2018). *La educación y su relación con la administración pública y gobernanza* [Artículo teórico]. <https://doi.org/10.17081/just.23.34.2902>

González Caparrós, A., & Bas Peña, E. (2024). *Formación continua sobre infancia en situación vulnerable: Necesidades y preferencias en profesionales* [Artículo original]. Dialnet, DOI: [10.7179/PSRI_2024.45.14](https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.45.14)

Juárez Ortiz, G. I. (2019). *La impronta del ethos inquisitorial en la defensa especializada en adolescentes en el modelo acusatorio* [Artículo original]. Scielo, <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.7834>

Martínez Barroso, M. de los R. (2024). *La formación continua en la negociación colectiva: Algunos ejemplos de buenas prácticas* [Artículo teórico]. Dialnet, <https://doi.org/10.1234/ejemplo.2022.001>

Martínez Martínez, P. A. (2025). *La formación continua en Chile: ¿Un derecho para la empresa o de las personas trabajadoras?* [Artículo teórico]. Dialnet, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10093914>

Ramírez Sánchez, V., & Mapén Franco, F. de J. (2019). *Evaluación del compromiso organizacional de servidores públicos en México* [Artículo original]. Redalyc, <https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.263>

Ribeiro, L., & Fondevila, G. (2023). *Legal defense in Latin America: Challenges within change* [Artículo teórico]. Springer Nature, [Legal defense in Latin America: challenges within change | Crime, Law and Social Change](#)

Rodríguez Reveggino, B. (2022). *El rol de la defensa pública interamericana* [Artículo teórico]. Redalyc, <https://doi.org/10.22201/ijj.24487872e.2022.22.16959>

Saavedra García, F., & Iniesta Nicolás, Á. (2019). *Los institutos y escuelas de administración pública como centros de gestión del conocimiento para la innovación* [Artículo teórico]. Dialnet, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7170209>

Silva Montoya, Ó. F., & Díaz Gamboa, E. E. (2023). *Propuesta de capacitaciones de posgrado surgidas del análisis de acciones de control en la administración pública* [Artículo teórico]. Scielo, <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v19n93/1990-8644-rc-19-93-136.pdf>

Suárez Ávila, A. A., & Fix-Fierro, H. (2018). *El servicio profesional de carrera en la defensoría pública en México* [Artículo original]. Scielo, <https://www.scielo.org.mx/pdf/pyg/v25n2/1665-2037-pyg-25-02-301.pdf>

Integración Didáctica de la Inteligencia Artificial Generativa en Educación Superior: Prácticas Docentes y Desarrollo de Competencias en Estudiantes de Turismo: Revisión de la Literatura

Eréndira Torres Sánchez

etorress@ipn.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3819-8562>

Resumen

La rápida expansión de la inteligencia artificial generativa (IAGen) en educación superior ha modificado sustantivamente las prácticas de enseñanza y las formas de acompañamiento al aprendizaje. Este artículo presenta una revisión sistemática de literatura publicada entre 2020 y 2025, con el propósito de analizar la integración didáctica de la IAGen y sus efectos en el desarrollo de competencias académicas y profesionales en estudiantes universitarios. La búsqueda se realizó en Scopus, Redalyc, Scielo, Eric y ArXiv y se complementó con repositorios de acceso abierto. Se incluyeron estudios empíricos que examinan herramientas como ChatGPT, DALL·E, asistentes conversacionales y plataformas de retroalimentación automatizada, considerando su uso en actividades de análisis, producción de textos, resolución de problemas y proyectos aplicados.

Los hallazgos muestran una tendencia creciente hacia el uso de la IAGen como mediador instruccional para promover pensamiento crítico, creatividad, argumentación, toma de decisiones y competencias académicas y profesionales, aunque su efectividad depende de la claridad didáctica con que se incorporan estas herramientas. También se identifican desafíos vinculados con la integridad académica, la alfabetización digital y la formación docente. Se concluye que la integración didáctica de la IAGen constituye una oportunidad estratégica en la formación de educación superior, particularmente en áreas profesionalizantes como el turismo, siempre que se acompañe de enfoques éticos, críticos y pedagógicamente fundamentados.

Palabras clave: Inteligencia artificial generativa; educación superior; competencias académicas; integración didáctica; turismo.

Abstract

The rapid expansion of generative artificial intelligence (GenAI) in higher education has substantially reshaped teaching practices and approaches to learning support. This article presents a systematic literature review of studies published between 2020 and 2025, aimed at analyzing the didactic integration of GenAI and its effects on the development of academic and professional competencies in university students. The review followed PRISMA guidelines and was conducted using Scopus, Redalyc, SciELO, ERIC and ArXiv, complemented by open-access repositories. Empirical studies examining tools such as ChatGPT, DALL·E,

conversational agents, and automated feedback platforms were included, focusing on their use in activities related to analysis, text production, problem solving, and applied projects.

The findings reveal a growing trend toward the use of GenAI as an instructional mediator to foster critical thinking, creativity, argumentation, decision-making, and research-related competencies. However, the effectiveness of these tools largely depends on the clarity and intentionality of their didactic integration. The literature also highlights persistent challenges related to academic integrity, digital literacy, and faculty training.

The review concludes that the didactic integration of GenAI represents a strategic opportunity for higher education, particularly in professional-oriented fields such as tourism, provided that its implementation is guided by ethical principles, critical perspectives, and pedagogically grounded approaches.

Keywords: Generative artificial intelligence, Higher education, Academic and professional competencies, Didactic integration, Tourism.

Introducción

El notable incremento en el uso de la inteligencia artificial generativa (IAGen) en la educación superior ha transformado de manera sustantiva las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, al introducir herramientas capaces de generar textos, imágenes, retroalimentación y simulaciones con un alto grado de sofisticación. Tecnologías como ChatGPT, y otros sistemas basados en modelos de lenguaje han comenzado a incorporarse en contextos universitarios, generando tanto expectativas sobre su potencial formativo como preocupaciones en torno a la integridad académica y el sentido del aprendizaje.

En este escenario, la literatura reciente subraya que el impacto educativo de la IAGen no depende únicamente de su adopción tecnológica, sino del modo en que se integra pedagógicamente en los procesos formativos. Diversos estudios coinciden en que estas herramientas pueden contribuir al desarrollo de competencias académicas y profesionales

de orden superior cuando se utilizan como apoyo al aprendizaje y no como sustituto del esfuerzo cognitivo del estudiantado. Sin embargo, también se advierte que, en ausencia de un diseño didáctico intencionado y de marcos institucionales claros, su uso puede derivar en prácticas instrumentales, dependencia tecnológica o riesgos para la integridad académica.

A pesar del crecimiento acelerado de investigaciones sobre IAGen en educación superior, el campo presenta una marcada heterogeneidad en términos de enfoques, metodologías y contextos de aplicación. Una parte importante de la literatura se ha centrado en estudios exploratorios, análisis de percepciones de docentes y estudiantes, o reflexiones conceptuales, mientras que son menos frecuentes las investigaciones empíricas que analizan de manera sistemática su impacto en el desarrollo de competencias académicas y profesionales. Asimismo, se observa una concentración de estudios en disciplinas como educación, salud o lenguas, lo que deja relativamente subrepresentados los contextos profesionalizantes específicos.

En este sentido, la educación superior en turismo constituye un ámbito particularmente relevante y poco explorado para el análisis del uso didáctico de la inteligencia artificial generativa. La formación turística demanda el desarrollo de competencias complejas y aplicadas, como el pensamiento crítico y analítico, la toma de decisiones en escenarios dinámicos, la resolución de problemas reales, la comunicación intercultural y la innovación y creatividad orientada a contextos profesionales. No obstante, la literatura revisada muestra una presencia limitada de estudios que examinen cómo la IAGen puede integrarse de manera didáctica en estos programas para fortalecer tanto el aprendizaje como la investigación formativa.

Ante este panorama, el presente artículo tiene como objetivo analizar, a través de una revisión sistemática de la literatura publicada entre 2020 y 2025, cómo se ha abordado la integración didáctica de la inteligencia artificial generativa en la educación superior y cuáles son sus efectos en el desarrollo de competencias académicas y profesionales. Mediante el análisis de 35 estudios empíricos seleccionados, se busca identificar tendencias, prácticas pedagógicas, beneficios, limitaciones, tensiones éticas y vacíos de investigación, con especial atención a las oportunidades que estas tecnologías ofrecen para contextos profesionalizantes como el turismo.

Problema de investigación

A continuación, se describe el problema que orienta la presente investigación, así como las preguntas de investigación a las cuales se dará respuesta a partir de la revisión sistemática de la literatura.

El problema de investigación se centra en la insuficiente claridad conceptual y empírica sobre cómo integrar didácticamente la inteligencia artificial generativa en la educación superior de manera que contribuya efectivamente al desarrollo de competencias académicas y profesionales en los estudiantes. Si bien en los últimos años se ha incrementado de forma significativa la producción científica sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa —particularmente modelos de lenguaje como ChatGPT—, la literatura evidencia que gran parte de estos estudios se ha concentrado en describir percepciones, niveles de adopción y preocupaciones éticas, dejando aún áreas de incertidumbre respecto a su implementación pedagógica concreta y sus efectos formativos reales.

Diversas investigaciones reportan beneficios potenciales de la inteligencia artificial generativa en competencias como el pensamiento crítico, la escritura académica, la toma de decisiones y la creatividad; sin embargo, estos resultados no son homogéneos ni generalizables, ya que dependen en gran medida del diseño didáctico, del rol mediador del docente y de los contextos institucionales en los que se implementan dichas tecnologías. En consecuencia, persiste una falta de consenso respecto a cuáles prácticas pedagógicas favorecen un uso formativo de la IAGen y cuáles, por el contrario, pueden propiciar un aprendizaje superficial o prácticas que comprometan la integridad académica.

Asimismo, la revisión de la literatura pone de manifiesto que, aunque existen propuestas teóricas, modelos pedagógicos y lineamientos institucionales emergentes, aún es limitada la sistematización de evidencias que articulen el uso didáctico de la inteligencia artificial generativa con el desarrollo integrado de competencias académicas y profesionales, particularmente en programas universitarios de carácter profesionalizante.

Esta fragmentación del conocimiento dificulta la toma de decisiones informadas por parte de docentes e instituciones de educación superior que buscan incorporar estas tecnologías de manera responsable y pedagógicamente fundamentada.

En este contexto, resulta necesario analizar, organizar y sintetizar la evidencia existente para clarificar el estado actual del conocimiento, identificar convergencias y divergencias en los hallazgos, así como reconocer los vacíos y oportunidades de investigación que persisten en torno a la integración didáctica de la inteligencia artificial generativa en la educación superior.

A partir de este problema, la investigación se orienta a dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué se entiende por uso didáctico de la inteligencia artificial generativa en el contexto de la educación superior?
- ¿Cuáles son las principales competencias académicas y profesionales que la literatura asocia con el uso de la inteligencia artificial generativa en procesos de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Qué prácticas pedagógicas y estrategias didácticas se han documentado para la integración de la inteligencia artificial generativa en el aula universitaria?
- ¿Qué beneficios y limitaciones se reportan en la literatura respecto al uso de la inteligencia artificial generativa en la formación universitaria?
- ¿Qué tensiones éticas, riesgos y desafíos para la integridad académica se identifican en el uso de estas tecnologías?
- ¿Qué vacíos de información y oportunidades de investigación persisten en relación con la integración didáctica de la inteligencia artificial generativa en la educación superior, particularmente en contextos de formación profesionalizante como el turismo?

Metodología

La revisión de la literatura se llevó a cabo siguiendo las directrices del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Se realizó una búsqueda sistemática de estudios publicados entre 2020 y 2025 en bases de datos académicas internacionales y regionales, incluyendo Scopus, Redalyc, Scielo, Eric y ArXiv (en su área de educación).

Se emplearon combinaciones de palabras clave relacionadas con *inteligencia artificial generativa*, *educación superior*, *uso didáctico*, *competencias académicas y profesionales*, *pensamiento crítico* y *prácticas docentes*, tanto en español como en inglés.

Los criterios de inclusión consideraron estudios empíricos, revisiones sistemáticas, análisis documentales, artículos arbitrados, meta-análisis, informes de agencias educativas, tesis

relevantes y ensayos académicos que abordaran el uso didáctico de la inteligencia artificial generativa en educación superior y reportaran hallazgos relacionados con competencias, prácticas pedagógicas o implicaciones éticas.

Fueron excluidos de la revisión los documentos que no cumplieran con los criterios metodológicos y conceptuales definidos para el estudio. En particular, se descartaron investigaciones publicadas con anterioridad al año 2020, debido a que no abordan el desarrollo reciente de la inteligencia artificial; así como estudios centrados exclusivamente en inteligencia artificial tradicional —como *machine learning* o *data mining*— que no incorporaran un componente generativo. Asimismo, se excluyeron trabajos desarrollados en niveles de educación básica o media superior.

No se consideraron estudios de carácter exclusivamente teórico que carecieran de aplicaciones didácticas o referencias explícitas al uso en el aula, ni aquellos que no analizaran el desarrollo de competencias académicas o profesionales. De igual forma, se descartaron documentos sin revisión por pares que no aportaran evidencia empírica o valor metodológico significativo, artículos duplicados entre distintas bases de datos y estudios centrados únicamente en percepciones generales sobre el uso de la tecnología sin un análisis específico de la inteligencia artificial generativa.

Estos criterios permitieron depurar el corpus documental y garantizar la pertinencia, actualidad y calidad científica de los estudios incluidos en la revisión.

Tras el proceso de identificación, cribado y elegibilidad, se seleccionaron finalmente 35 estudios para el análisis cualitativo y cuantitativo, los cuales conformaron el corpus final de la revisión.

Proceso de Selección de Estudios

En la búsqueda inicial se identificaron 128 artículos y documentos relacionados con el tema de investigación sobre el uso didáctico de la IA generativa, por lo que se definieron los filtros específicos de inclusión en cada base de datos, descartando aquellos estudios que no cumplieran con estos elementos, logrando tener una cantidad de estudios más específicos que cumplen con los criterios de relevancia.

Una vez aplicados los criterios de inclusión más detallados y rigurosos se determinó un conjunto de estudios para la revisión final que incluye 35 elementos de las siguientes bases de datos:

Tabla 1.
Revisión de estudios

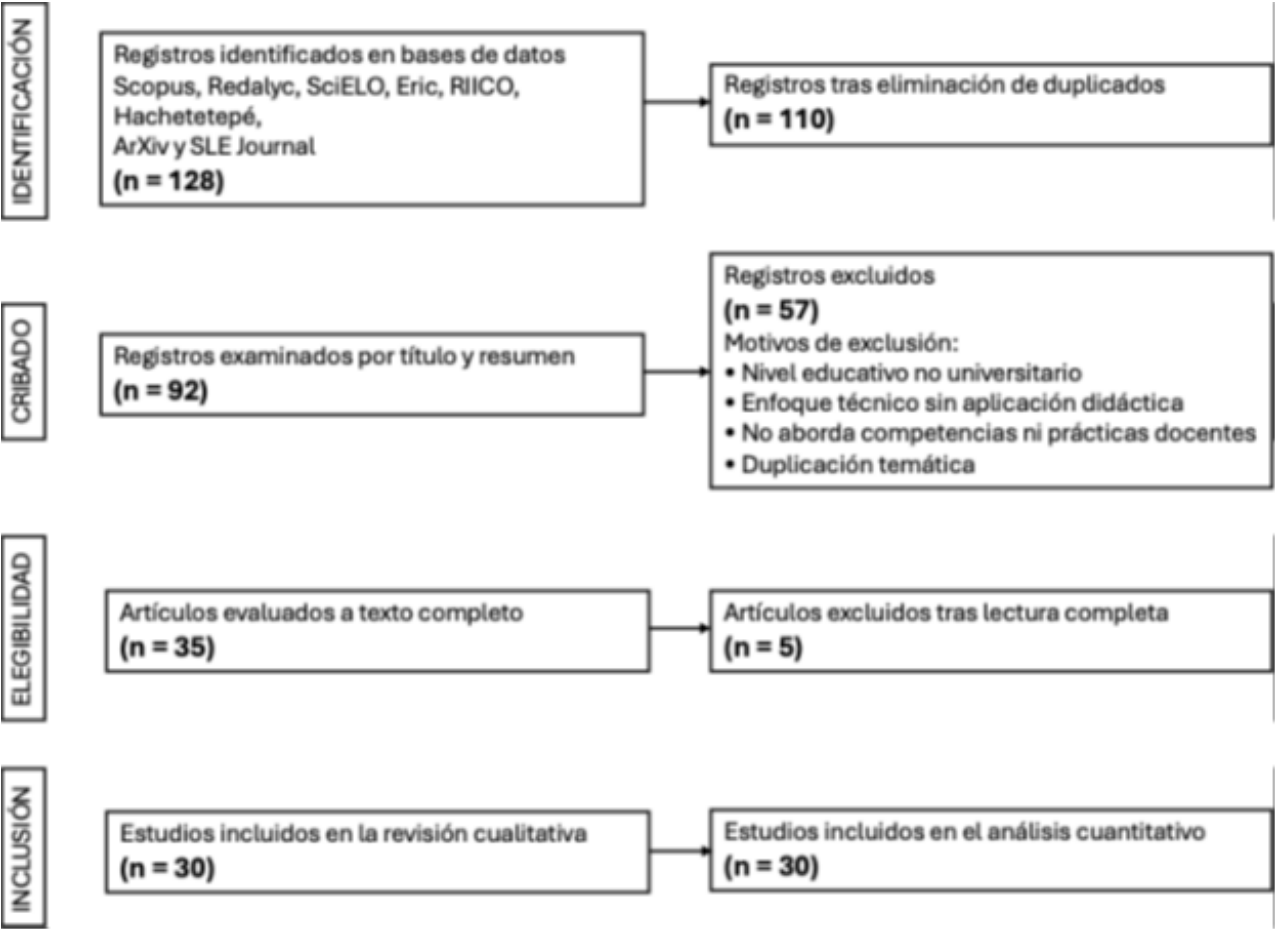
Base de datos	Búsqueda inicial	Seleccionados
Scopus	82	20
Redalyc	21	8
Scielo	8	3
Eric	12	3
ArXiv	5	3
Totales	128	37
	Eliminados por duplicado	2
	Total para análisis	35

Análisis de Datos

El análisis se realizó de manera cuantitativa y cualitativa, este último utilizando un enfoque de codificación temática para identificar patrones, tendencias y conceptos emergentes en los estudios. Este análisis permite examinar de manera profunda el contenido de los estudios seleccionados y agruparlos de acuerdo con los temas clave que abordan.

Para ilustrar el proceso de selección de estudios, se presenta un diagrama de flujo con las directrices PRISMA, que detalla cada fase del proceso de revisión sistemática, desde la identificación de artículos hasta la inclusión final. Este diagrama contribuye a la transparencia del proceso, facilitando la comprensión del lector sobre cómo se seleccionaron y filtraron los estudios.

Figura 1
Diagrama Prisma



Resultados de la revisión sistemática

La revisión sistemática de la literatura permitió identificar y analizar un total de 35 estudios que cumplen con los criterios de inclusión establecidos, localizados principalmente en bases de datos internacionales de alto impacto como Scopus, Redalyc, SciELO, ERIC y ArXiv. En conjunto, los estudios revisados abordan el uso de la inteligencia artificial generativa en la educación superior desde una diversidad de enfoques metodológicos, contextos geográficos y disciplinas académicas, lo que ofrece una visión amplia y actualizada del estado del conocimiento en este campo emergente.

Desde el punto de vista metodológico, el corpus final analizado incluye investigaciones empíricas de enfoque cuantitativo, cualitativo y mixto, así como revisiones sistemáticas, estudios exploratorios, análisis documentales y propuestas conceptuales con respaldo empírico. Predominan los estudios empíricos de corte mixto y descriptivo, lo que refleja un interés reciente por comprender tanto los efectos del uso de la inteligencia artificial generativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje como las percepciones y prácticas de docentes y estudiantes en contextos universitarios. Asimismo, una parte significativa de los estudios se

centra en herramientas de IA Gen basadas en modelos de lenguaje de gran escala, particularmente ChatGPT, aunque también se identifican investigaciones que incorporan otros sistemas generativos aplicados a la retroalimentación automatizada, la evaluación, la simulación y la creación de contenidos multimodales.

En cuanto a los hallazgos generales, la mayoría de publicaciones sobre uso didáctico de la IA Gen ha sido publicada en el 2025, los estudios coinciden en señalar que la inteligencia artificial generativa presenta un alto potencial didáctico cuando se integra de manera intencionada en el aula universitaria, especialmente para el desarrollo de competencias académicas y profesionales como el pensamiento crítico, la escritura académica, la toma de decisiones, la comunicación profesional, la creatividad y la autonomía en el aprendizaje. No obstante, los resultados también evidencian tensiones y desafíos recurrentes, particularmente con relación a la integridad académica, la dependencia tecnológica, la falta de alfabetización en inteligencia artificial y la ausencia de lineamientos institucionales claros para su uso pedagógico.

En conjunto, los resultados de la revisión sistemática muestran un campo de investigación en expansión, con avances significativos en la exploración de usos educativos de la IA Gen, pero también con vacíos importantes en términos de evidencia empírica longitudinal, estudios en contextos profesionalizantes específicos -como la educación superior en turismo- y análisis integrados que articulen tecnología, pedagogía y desarrollo de competencias. Estos hallazgos proporcionan el sustento para profundizar, en los siguientes apartados, en los resultados específicos organizados por eje temático.

Tabla 2.
Hallazgos de la revisión sistemática

No.	Título del artículo	Año	Hallazgos clave
1	Is generative AI reshaping academic practices worldwide?	2026	Mapea beneficios, preocupaciones y patrones de adopción de la inteligencia artificial.
2	Investigating higher education institutions' guidelines and policies regarding the use of generative AI in teaching, learning, research, and administration	2025	Identifica vacíos y ambigüedades en normativas en instituciones educativas
3	Teaching project management with generative AI: A pedagogical model for responsible and sustainable practice	2025	Propone un diseño responsable de actividades con IA Gen
4	Generative AI chatbots in higher education: Student experiences and perceived ethical challenges	2025	Analiza riesgos éticos y dilemas en educación superior

5	Enhancing professional communication training in higher education through artificial intelligence-integrated exercises	2025	Describe ejercicios integrados con IA para la mejora de la comunicación profesional.
6	Student engagement with GenAI's tutoring feedback: A mixed methods study	2025	Analiza la participación de los estudiantes en la tutoría de la IA Gen.
7	Developing writing skills and feedback in foreign language education with ChatGPT: A multilingual perspective	2025	Analiza el desarrollo de habilidades de escritura y retroalimentación en la enseñanza de lenguas con la IA Gen ChatGPT.
8	Validating the PANDORA GenAI susceptibility rubric for higher education assessment	2025	Validación de la rúbrica de IA Gen Pandora para la evaluación de la educación superior.
9	Pedagogical applications of generative AI in higher education: A systematic review of the field	2025	Identifica tendencias y vacíos sobre la aplicación pedagógica de la IA Gen en educación superior.
10	Evaluating the potential use of ChatGPT and Perplexity AI in undergraduate nursing research	2025	Evaluación del uso potencial de ChatGPT y Perplexity en la investigación del área de enfermería.
11	Examining faculty and student perceptions of generative AI in university courses	2025	Identifica las percepciones de profesores y estudiantes sobre la IA generativa.
12	Generative AI-enhanced virtual reality simulation for pre-service teacher education	2025	Incrementa habilidades de decisión en los docentes a partir de la IA Gen
13	Exploring higher education faculty insights on generative AI in creative courses	2025	Identifica oportunidades creativas
14	Generative AI in higher education: Uncertain students, ambiguous use cases, and mercenary perspectives	2025	Diversidad de prácticas estudiantiles en educación superior
15	ChatGPT goes to college: Exploring student perspectives on artificial intelligence in the classroom	2025	Identifica estrategias reales de uso en el aula con ChatGPT
16	Participatory co-design and evaluation of a novel approach to generative AI-integrated coursework assessment in higher education	2025	Evaluación integrada con IA Gen

17	Between innovation and tradition: A narrative inquiry of students' and teachers' experiences with ChatGPT in Philippine higher education	2025	Evidencia de tensiones culturales entre innovación y tradición en la educación superior
18	Teaching or cheating: The dark side of ChatGPT as a learning companion for beginner Chinese students	2025	Casos reales de abuso de la inteligencia artificial
19	Effects of adaptive feedback generated by a large language model: A case study in teacher education	2025	Mejora reflexión y decisiones, caso de estudio.
20	Integrating generative AI in dental education: A scoping review of current practices and recommendations	2025	Mapeo de tendencias sobre la IA en educación superior
21	Venturing into the unknown: Critical insights into grey areas and pioneering future directions in educational generative AI research	2025	Perspectivas críticas sobre áreas grises de la IA Gen
22	Redefining academic integrity in the age of generative artificial intelligence: The essential contribution of artificial intelligence ethics	2025	Integridad académica en la era de la AI Gen.
23	Proactive autonomous assignments as pedagogical responses to the rise of artificial intelligence solutions in sport management teaching practice	2025	Mejora integridad y autonomía con el uso de la IA Gen
24	Artificial intelligence integration: Pedagogical strategies and policies at leading universities	2025	Muestra falta de estandarización en el uso
25	ChatGPT comes to campus: Unveiling core themes in AI policies across U.S. universities with large language models	2025	Contexto analizado como caso en universidades en EU
26	Agente de inteligencia artificial generativa en investigación científica: Un análisis explicativo del aprendizaje en el aula	2025	Mejora comprensión de procesos científicos
27	Inteligencia artificial y chatbots para una educación superior sostenible: Una revisión sistemática	2025	Identifica vacíos y oportunidades
28	Diseño y análisis de narrativas enriquecidas con inteligencia artificial: Proyecto de transferencia UNED–UTMACH	2025	Mejoras significativas en expresión narrativa

29	La inteligencia artificial como herramienta en arte generativo-aplicada en experiencias de educación artística	2025	Estimula creatividad y reflexión crítica
30	Uso de inteligencia artificial generativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior	2025	Mejora en comprensión y diseño de tareas
31	Percepción del uso de la inteligencia artificial generativa en el entorno universitario	2025	No mide directamente competencias, aunque presenta análisis del uso en la educación superior
32	Inteligencia artificial generativa en la educación superior: Revisión sistemática	2025	Identifica tendencias y vacíos
33	Socratic Mind: Impact of a novel GenAI-powered assessment tool on student learning and higher-order thinking	2025	Mejoras significativas en pensamiento crítico y resolución de problemas
34	Pilot study on generative AI and critical thinking in higher education classrooms	2025	Aumenta metacognición y pensamiento crítico; favorece revisión reflexiva
35	Students perceived impact of GenAI tools on learning and assessment in higher education: The role of AI competence	2025	Mayor competencia en IA mejora aprovechamiento de AI Gen y percepción de aprendizaje

El análisis comparativo de los estudios permitió agrupar los hallazgos en tres grandes ejes temáticos: (1) el uso didáctico de la inteligencia artificial generativa para el desarrollo de competencias académicas y profesionales; (2) las prácticas pedagógicas, estrategias de evaluación y marcos institucionales que regulan su integración en la educación superior; y (3) las percepciones, implicaciones éticas y desafíos asociados al uso de estas tecnologías por parte de docentes y estudiantes.

1) Desarrollo de competencias académicas y profesionales mediadas por IA generativa.

Un eje dominante en la literatura revisada se centra en el análisis del impacto de la IA generativa en el desarrollo de competencias académicas y profesionales en educación superior. Diversos estudios empíricos y revisiones sistemáticas documentan mejoras en competencias como el pensamiento crítico, la escritura académica, la toma de decisiones, la comunicación profesional y la creatividad, especialmente cuando la IA se utiliza como apoyo al proceso cognitivo del estudiante y no como sustituto del trabajo intelectual.

La evidencia sugiere que herramientas como ChatGPT pueden favorecer procesos de reflexión, estructuración de ideas y metacognición, particularmente en actividades de escritura académica y resolución de problemas. No obstante, los resultados positivos están estrechamente vinculados a diseños didácticos intencionados, en los que el docente orienta el uso de la IA como un andamiaje formativo. En contraste, cuando la IA se emplea de manera instrumental o

desregulada, los beneficios sobre el aprendizaje resultan limitados o ambiguos.

A pesar de la amplitud de competencias abordadas, la literatura muestra una concentración en contextos disciplinares específicos —como salud, psicología o enseñanza de lenguas—, mientras que los programas de formación profesionalizante presentan una menor representación empírica.

2) Prácticas didácticas, evaluación e integración institucional de la IA generativa

Un segundo eje relevante aborda las prácticas docentes y los marcos institucionales que orientan la integración de la IA generativa en educación superior. Los estudios analizan estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el rediseño de tareas académicas, el co-diseño de evaluaciones y el uso de rúbricas específicas para regular el empleo de IA por parte del estudiantado.

La literatura coincide en que la evaluación constituye uno de los principales focos de tensión, ya que los modelos tradicionales resultan insuficientes para responder a la presencia de herramientas generativas. En este sentido, se proponen enfoques de evaluación auténtica y formativa que privilegian el proceso, la reflexión y la toma de decisiones sobre el producto final.

A nivel institucional, los análisis documentales revelan una notable heterogeneidad en las políticas universitarias sobre el uso de IA generativa. Muchas instituciones delegan en el profesorado la toma de decisiones, lo que fomenta la innovación, pero también genera inconsistencias en las experiencias de aprendizaje del estudiantado.

3) Percepciones, ética e integridad académica

Un tercer eje transversal se centra en las percepciones de estudiantes y docentes, así como en las implicaciones éticas del uso de la IA generativa. La literatura muestra actitudes ambivalentes: entusiasmo por el potencial de la tecnología, junto con preocupación por la dependencia, la superficialidad del aprendizaje y el riesgo de prácticas deshonestas.

Diversos estudios documentan casos de uso indebido de IA generativa, pero también subrayan que el problema no reside en la tecnología en sí, sino en la ausencia de alfabetización ética y digital. En respuesta, se proponen marcos conceptuales que redefinen la integridad académica como una responsabilidad compartida entre instituciones, docentes y estudiantes, desplazando el énfasis punitivo hacia enfoques formativos.

En conjunto, el análisis temático cualitativo evidencia tanto convergencias como divergencias entre los estudios revisados y muestra que la investigación sobre inteligencia artificial generativa en educación superior se encuentra en una fase de consolidación. Aunque se observan avances significativos en la identificación de usos didácticos, persisten vacíos en estudios aplicados a contextos profesionalizantes específicos y en evaluaciones longitudinales de impacto, lo que justifica la necesidad de profundizar en investigaciones que articulen de manera explícita la integración didáctica de la inteligencia artificial generativa con el desarrollo de competencias académicas y profesionales.

Con el propósito de facilitar la comprensión global de los resultados de la revisión sistemática, se elaboró una tabla de síntesis (Tabla 2) que resume de manera concisa los principales hallazgos identificados en cada una de las dimensiones analíticas emergentes.

Esta visualización permite presentar de forma esquemática las contribuciones centrales de los estudios revisados, destacando los temas recurrentes, los enfoques predominantes y los aspectos críticos asociados al uso didáctico de la inteligencia artificial generativa en la educación superior. La Tabla 2 funciona como un recurso complementario al análisis temático cualitativo y a la síntesis descrita, al ofrecer una visión comparativa y de rápida lectura que apoya la interpretación de los resultados.

Tabla 2

Síntesis de hallazgos por dimensión analítica

Dimensión analítica	Enfoque predominante en los estudios	Principales hallazgos
Uso didáctico de la IA generativa para el desarrollo de competencias	Integración pedagógica de IA Gen como apoyo al aprendizaje	La IA generativa favorece el desarrollo de competencias como pensamiento crítico, escritura académica, toma de decisiones, comunicación profesional y creatividad cuando se utiliza como andamiaje formativo.
Prácticas pedagógicas y estrategias de evaluación	Rediseño de actividades, evaluación auténtica y aprendizaje basado en proyectos	Las prácticas centradas en procesos, reflexión y co-diseño reducen riesgos de uso indebido y promueven aprendizajes significativos.
Percepciones de docentes y estudiantes	Estudios descriptivos y mixtos sobre adopción y actitudes	Se identifican percepciones mayormente positivas, combinadas con preocupaciones sobre dependencia, autoría académica e integridad.
Implicaciones éticas e integridad académica	Análisis normativos, rúbricas y marcos conceptuales	Persisten tensiones relacionadas con plagio, uso no ético y falta de lineamientos institucionales claros.
Contexto y políticas institucionales en educación superior	Análisis documentales de normativas y lineamientos	Existe heterogeneidad en las políticas institucionales, con delegación frecuente de decisiones a los docentes.
Contextos profesionalizantes	Estudios aplicados y exploratorios en áreas específicas	Se observa una limitada presencia de investigaciones en programas profesionalizantes, a pesar de su alto potencial de aplicación.

La síntesis narrativa de los estudios incluidos en la revisión sistemática muestra que la inteligencia artificial generativa no actúa como un factor aislado, sino como un elemento que

reconfigura las relaciones entre pedagogía, evaluación, ética y formación profesional, dependiendo del modo en que se integra en los contextos educativos.

Las investigaciones que reportan impactos positivos en el aprendizaje subrayan que la IA generativa funciona eficazmente como un andamiaje cognitivo cuando se emplea para apoyar procesos de reflexión, análisis, escritura y toma de decisiones, fortaleciendo así competencias de orden superior. En contraste, los estudios que describen efectos limitados o ambiguos tienden a situar la tecnología en usos instrumentales, desarticulados de una intención pedagógica clara.

Asimismo, se evidencia que las prácticas de evaluación constituyen un eje articulador clave entre los distintos enfoques analizados. Los estudios que proponen evaluaciones auténticas, aprendizaje basado en proyectos y co-diseño de actividades con el estudiantado muestran una mayor coherencia entre el uso de la inteligencia artificial generativa y el desarrollo de competencias profesionales. Estas aproximaciones contrastan con enfoques tradicionales de evaluación centrados en el producto final, los cuales intensifican las tensiones relacionadas con la integridad académica y el uso indebido de herramientas generativas.

Por otro lado, la narrativa muestra que, si bien existe una valoración positiva del potencial de la inteligencia artificial generativa para optimizar el aprendizaje y la eficiencia académica, persisten preocupaciones éticas y formativas asociadas a la dependencia tecnológica, la autoría del trabajo académico y la falta de alfabetización en inteligencia artificial. Estas percepciones no se presentan como obstáculos aislados, sino como indicadores de la necesidad de acompañar la integración tecnológica con formación docente, orientación institucional y marcos éticos explícitos.

En síntesis, la narrativa construida a partir de los estudios revisados subraya que la contribución principal del campo no reside únicamente en demostrar que la inteligencia artificial generativa puede utilizarse en educación superior, sino en evidenciar en qué condiciones pedagógicas, éticas e institucionales dicha tecnología puede convertirse en un recurso formativo significativo. Esta comprensión integrada proporciona un marco interpretativo sólido para analizar las oportunidades y desafíos que enfrenta la educación superior en la incorporación de la inteligencia artificial generativa, y sienta las bases para la discusión de los vacíos y líneas futuras de investigación.

Los resultados de esta revisión sistemática permiten discutir de manera crítica el estado actual del conocimiento sobre el uso didáctico de la inteligencia artificial generativa en la educación superior, evidenciando tanto su potencial formativo como las tensiones que acompañan su integración. En consonancia con investigaciones recientes (Qian, 2025; Xiao et al., 2025), los hallazgos confirman que el impacto educativo de la inteligencia artificial generativa no es homogéneo ni automático, sino que depende de condiciones pedagógicas, evaluativas, institucionales y éticas claramente definidas.

En primer lugar, los resultados coinciden con estudios previos que señalan que la inteligencia artificial generativa contribuye al desarrollo de competencias académicas y profesionales de orden superior —como el pensamiento crítico, la escritura académica, la toma de decisiones y la creatividad— cuando se integra desde un enfoque didáctico intencionado (Carlini Versini et

al., 2025; Ng et al., 2025; Kinder et al., 2025). En este sentido, la discusión refuerza la idea planteada por diversos autores de que el valor educativo de estas tecnologías no reside en la herramienta en sí misma, sino en su función como andamiaje cognitivo que apoya procesos reflexivos, metacognitivos y de construcción activa del conocimiento.

No obstante, los hallazgos también dialogan con una línea crítica de la literatura que advierte sobre los riesgos asociados a usos instrumentales de la inteligencia artificial generativa. Estudios centrados en integridad académica y ética educativa (Hadinejad et al., 2025; Laflamme & Bruneault, 2025; Rovira-Esteva, 2025) señalan que, en ausencia de criterios didácticos claros, estas herramientas pueden favorecer dependencia tecnológica, superficialidad cognitiva y prácticas que desafían las nociones tradicionales de autoría y originalidad académica. Esta ambivalencia coincide con lo planteado por Eaton (2025), quien subraya la necesidad de superar enfoques dicotómicos entre prohibición y adopción irrestricta, avanzando hacia modelos de uso pedagógicamente orientados y éticamente responsables.

Desde la perspectiva de la evaluación, los resultados se alinean con investigaciones que documentan un desplazamiento hacia modelos más auténticos y centrados en procesos, tales como el aprendizaje basado en proyectos, la evaluación formativa y el co-diseño de actividades (Ruark & Biazzin, 2025; Martin et al., 2025). Estos enfoques no solo reducen las posibilidades de uso indebido de la inteligencia artificial generativa, sino que también favorecen la articulación entre competencias académicas y profesionales. Sin embargo, tal como advierten Alqahtani y Wafula (2025), la falta de estandarización institucional y la heterogeneidad de políticas universitarias generan experiencias formativas desiguales, lo que evidencia un vacío en la gobernanza educativa de estas tecnologías.

Asimismo, los estudios centrados en las percepciones de docentes y estudiantes aportan una dimensión contextual clave para la discusión. Investigaciones empíricas recientes (Kim et al., 2025; Cavazos et al., 2025; Espartinez, 2025) muestran una actitud generalmente favorable hacia el uso de la inteligencia artificial generativa, aunque acompañada de preocupaciones persistentes relacionadas con la transparencia, la autoría y la formación en inteligencia artificial. Estas percepciones refuerzan la necesidad, señalada por diversos autores, de incorporar la alfabetización en IA como un componente transversal de la educación superior, orientado tanto al uso crítico de la tecnología como a la reflexión ética sobre sus implicaciones académicas y profesionales.

Un aspecto particularmente relevante que emerge de la discusión es la limitada presencia de estudios aplicados en contextos profesionalizantes específicos. A pesar del alto potencial de la inteligencia artificial generativa para apoyar competencias complejas en escenarios reales, la literatura se concentra mayoritariamente en disciplinas como educación, salud o lenguas (Uribe et al., 2025; Qian, 2025), mientras que campos como el turismo permanecen subrepresentados.

En este marco, dada la naturaleza interdisciplinar y aplicada de la formación turística, la inteligencia artificial generativa podría desempeñar un papel relevante en el desarrollo de competencias vinculadas a la investigación aplicada, la toma de decisiones en escenarios complejos, la comunicación intercultural y la resolución de problemas reales del sector. Tal como sugieren estudios sobre formación profesional y aprendizaje situado (Kauppinen, 2025;

Xiao et al., 2025), integrar estas tecnologías desde un enfoque pedagógico crítico podría contribuir tanto al desarrollo de competencias académicas como al fortalecimiento del interés del estudiantado por la investigación y la construcción de propuestas fundamentadas.

En síntesis, la discusión de los hallazgos confirma que la inteligencia artificial generativa representa una oportunidad relevante para la innovación educativa en la educación superior, pero también un desafío que exige repensar las prácticas pedagógicas, evaluativas e institucionales. La evidencia analizada pone de relieve la necesidad de avanzar hacia investigaciones más contextualizadas, longitudinales y orientadas a campos profesionalizantes, que permitan comprender de manera más profunda cómo la integración didáctica de la inteligencia artificial generativa puede contribuir al desarrollo integral de competencias académicas y profesionales.

Conclusiones

La presente revisión sistemática de la literatura permitió analizar de manera integral el estado actual del conocimiento sobre el uso didáctico de la inteligencia artificial generativa en la educación superior y su relación con el desarrollo de competencias académicas y profesionales. A partir del análisis de 35 estudios publicados entre 2020 y 2025, se concluye que la inteligencia artificial generativa constituye una herramienta con alto potencial formativo, cuyo impacto educativo depende de manera decisiva de las condiciones pedagógicas, evaluativas, éticas e institucionales que orientan su integración.

Los hallazgos evidencian que la inteligencia artificial generativa puede contribuir significativamente al fortalecimiento de competencias de orden superior, tales como el pensamiento crítico, la escritura académica, la toma de decisiones, la comunicación profesional y la creatividad. No obstante, estos beneficios no se derivan automáticamente del uso de la tecnología, sino de su incorporación como un andamiaje pedagógico que promueve la reflexión, la metacognición y la autonomía del aprendizaje, evitando su uso como sustituto del esfuerzo cognitivo del estudiantado.

Asimismo, la revisión confirma que las prácticas pedagógicas y de evaluación desempeñan un papel central en la efectividad del uso educativo de la inteligencia artificial generativa. Los enfoques basados en evaluación auténtica, aprendizaje basado en proyectos y co-diseño de actividades emergen como estrategias clave para favorecer aprendizajes significativos y mitigar los riesgos asociados a la integridad académica. Sin embargo, la heterogeneidad de políticas institucionales y la ausencia de lineamientos comunes limitan la consolidación de prácticas educativas coherentes, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la gobernanza académica en torno a estas tecnologías.

Desde una perspectiva ética, los estudios revisados muestran que, si bien docentes y estudiantes mantienen una actitud generalmente favorable hacia el uso de la inteligencia artificial generativa, persisten preocupaciones relacionadas con la autoría académica, la dependencia tecnológica y la transparencia de los procesos formativos. Estos hallazgos subrayan la importancia de incorporar la alfabetización en inteligencia artificial como un componente transversal de la educación superior, orientado no solo al uso técnico de las

herramientas, sino también a la reflexión crítica y responsable sobre sus implicaciones académicas y profesionales.

Un aporte relevante de esta revisión es la identificación de vacíos persistentes en la literatura, particularmente en contextos de formación profesionalizante. A pesar del potencial de la inteligencia artificial generativa para apoyar competencias complejas y situadas, la investigación existente se concentra mayoritariamente en disciplinas como educación, salud o lenguas, mientras que campos como la educación superior en turismo presentan una presencia limitada.

En conjunto, los hallazgos de esta revisión permiten afirmar que la integración didáctica de la inteligencia artificial generativa en los programas de educación superior profesionalizante constituye una condición clave para responder de manera pertinente a las demandas formativas del contexto contemporáneo. Más que un recurso tecnológico accesorio, la IA generativa se configura como una herramienta con alto potencial para fortalecer el desarrollo de competencias académicas y profesionales. Desde esta perspectiva, su incorporación en el currículo no debería asumirse desde enfoques restrictivos o prohibicionistas, sino desde una lógica pedagógica, ética y formativa que reconozca que estas tecnologías ya forman parte de la realidad personal, académica y profesional del estudiantado. Preparar a los futuros profesionales implica, por tanto, ofrecer oportunidades guiadas para conocer, analizar y aplicar de manera crítica la inteligencia artificial generativa en contextos auténticos de aprendizaje, favoreciendo una formación alineada con los desafíos y transformaciones del entorno laboral y social en el que habrán de desempeñarse.

Referencias

- Alba, C., Xi, W., Wang, C., & An, R. (2025). *ChatGPT comes to campus: Unveiling core themes in AI policies across U.S. universities with large language models*. Proceedings of the 56th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE TS 2025), 2, 1359–1360.
- Acevedo Carrillo, A., Barragán Sánchez, R., & Pérez Pérez, L. (2026). *Barreras de la inteligencia artificial generativa en estudiantes de educación superior*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 17.
- Alqahtani, N., & Wafula, Z. (2025). Artificial intelligence integration: Pedagogical strategies and policies at leading universities. *Innovative Higher Education*, 50(2), 665–684.
- An, Y., Yu, J. H., & James, S. (2025). Investigating higher education institutions' guidelines and policies regarding the use of generative AI in teaching, learning, research, and administration. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(1), Article 10.
- Basty, R., Kropczynski, J., & Halse, S. (2025). Exploring higher education faculty insights on generative AI in creative courses. *Journal of Information Technology Education: Research*, 24, Article 18.

- Borja Borja, M. (2025). *La inteligencia artificial generativa como tutor personalizado en la educación superior*. Revista de Innovación Educativa.
- Brufau Alvira, N., Bannister, P., & Santamaría Urbieto, A. (2025). Validating the PANDORA GenAI susceptibility rubric for higher education assessment: A field test of translation and interpreting BA assignments. *Higher Education Quarterly*, 79(4), e70056.
- Carlini Versini, D., Huang, J., Polo-Pérez, N., & Zaher, A. (2025). Developing writing skills and feedback in foreign language education with ChatGPT: A multilingual perspective. *Language Learning in Higher Education*, 15(2), 463–483.
- Cavazos, J. T., Hauck, K. A., Baskin, H. M., & Bain, C. M. (2025). ChatGPT goes to college: Exploring student perspectives on artificial intelligence in the classroom. *Teaching of Psychology*, 52(3), 357–368.
- Espartinez, A. S. (2025). Between innovation and tradition: A narrative inquiry of students' and teachers' experiences with ChatGPT in Philippine higher education. *Social Sciences*, 14(6), Article 359.
- Gómez López, M., Hernández Martínez, J., & Rivera Torres, D. (2024). *Ventajas y riesgos de la inteligencia artificial generativa desde la percepción de los estudiantes de educación superior en México*. Revista de Educación y Tecnología, 6(1), 1–19.
- Hadinejad, N., Sperling, K., & McGrath, C. (2025). Generative AI chatbots in higher education: Student experiences and perceived ethical challenges. *Computers and Education Open*, 9, Article 100311.
- Hong, S., Moon, J., Eom, T., Awoyemi, I. D., & Hwang, J. (2025). Generative AI-enhanced virtual reality simulation for pre-service teacher education: A mixed-methods analysis of usability and instructional utility. *Education Sciences*, 15(8), Article 997.
- Jacobs, S., Haas, J., & Kiesler, N. (2025). Student engagement with GenAI's tutoring feedback: A mixed methods study. *Proceedings of the 25th International Conference on Computing Education Research (Koli Calling 2025)*, Article 33.
- Kim, J., Klopfer, M., Grohs, J. R., Cox, L. A., & Pike, D. (2025). Examining faculty and student perceptions of generative AI in university courses. *Innovative Higher Education*, 50(4), 1281–1313.
- Kinder, A., Briese, F. J., Jacobs, M., Jacobs, S., & Leßmann, S. (2025). Effects of adaptive feedback generated by a large language model: A case study in teacher education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, Article 100349.
- Kauppinen, A. (2025). Proactive autonomous assignments as pedagogical responses to the rise of artificial intelligence solutions in sport management teaching practice. *Sport Management Education Journal*, 19(1), 54–58.

- Laflamme, A. S., & Bruneault, F. (2025). Redefining academic integrity in the age of generative artificial intelligence: The essential contribution of artificial intelligence ethics. *Journal of Scholarly Publishing*, 56(2), 481–509.
- Lamberti, W. F., et al. (2025). Pilot study on generative AI and critical thinking in higher education classrooms. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2509.00167>
- Lee, J., et al. (2025). Socratic Mind: Impact of a novel GenAI-powered assessment tool on student learning and higher-order thinking. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2509.16262>
- Martin, A. F., Tubaltseva, S., Harrison, A., & Rubin, G. J. (2025). Participatory co-design and evaluation of a novel approach to generative AI-integrated coursework assessment in higher education. *Behavioral Sciences*, 15(6), Article 808.
- Martínez Sánchez, F., & Aguilar López, S. (2024). *Inteligencia artificial y educación superior: retos pedagógicos y éticos en el contexto universitario*. Revista Iberoamericana de Investigación en Educación, 6(1), e601074.
- Meinlschmidt, G., Koc, S., Boerner, E., Schirmer, L., & Schneider, M. (2025). Enhancing professional communication training in higher education through artificial intelligence-integrated exercises: Study protocol for a randomized controlled trial. *BMC Medical Education*, 25(1), Article 804.
- Mohammadi, E., Thelwall, M., Cai, Y., Tahamtan, I., & Eftekhari, A. (2026). Is generative AI reshaping academic practices worldwide? A survey of adoption, benefits, and concerns. *Information Processing & Management*, 63(1), Article 104350.
- Ng, J. Q. X., Chua, J. Y. X., Choolani, M., Pereira, T. L.-B., & Shorey, S. (2025). AI or nay? Evaluating the potential use of ChatGPT and Perplexity AI in undergraduate nursing research. *Nurse Education in Practice*, 87, Article 104488.
- Qian, Y. (2025). Pedagogical applications of generative AI in higher education: A systematic review of the field. *TechTrends*, 69(5), 1105–1120.
- RIED. (2025). Agente de inteligencia artificial generativa en investigación científica: Un análisis explicativo del aprendizaje en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2), 39–55.
- RIED. (2025). Inteligencia artificial y chatbots para una educación superior sostenible: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2).
- RIED. (2025). Diseño y análisis de narrativas enriquecidas con inteligencia artificial: Proyecto de transferencia UNED–UTMACH. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(2).

- Rovira-Esteva, S. (2025). Teaching or cheating: The dark side of ChatGPT as a learning companion for beginner Chinese students. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 16(1), 52–84.
- Slehat, A., Al-Khawaldeh, A., & Al-Zoubi, M. (2025). *Expectations for the use of generative artificial intelligence in tourism education*. Journal of Social Science Education Research, 16(1).
- Stone, B. W. (2025). Generative AI in higher education: Uncertain students, ambiguous use cases, and mercenary perspectives. *Teaching of Psychology*, 52(3), 347–356.
- Uribe, S. E., Maldupa, I., & Schwendicke, F. (2025). Integrating generative AI in dental education: A scoping review of current practices and recommendations. *European Journal of Dental Education*, 29(2), 341–355.
- Xiao, J., Bozkurt, A., Nichols, M., Duarte, J. M., & Themeli, C. (2025). Venturing into the unknown: Critical insights into grey areas and future directions in educational generative AI research. *TechTrends*, 69(3), 582–597.
- Zhu, Y., & Yu, J. (2025). *Generative AI for tourism and hospitality education*. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education.



Ensayos

Ética y Compromiso Docente en el Aula Contemporánea

Dr. David Alejandro Díaz Méndez

dir.edubasica@tepeyac.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7905-3124>

Resumen

El documento reflexiona sobre la ética y el compromiso docente en el contexto educativo contemporáneo. Sostiene que la labor del profesor va más allá de la transmisión de contenidos: implica responsabilidad ética, actualización constante y una actitud humanista frente a los desafíos actuales.

La docencia moderna se concibe como un proceso complejo que combina pensamiento crítico, creatividad pedagógica y adaptación a los cambios sociales y tecnológicos. El docente debe promover un aprendizaje integral, fomentar la reflexión, respetar la diversidad y mantener un compromiso permanente con la capacitación.

Palabras clave: Ética, educación, actitud docente, excelencia académica.

Abstract

The document offers a reflective analysis on ethics and teacher commitment in today's educational context. It argues that teaching goes beyond delivering content; it involves ethical responsibility, continuous professional development, and a human-centered attitude toward current educational challenges.

Modern teaching is described as a complex practice that combines **critical thinking**, pedagogical creativity, and adaptability to social and technological change. Teachers must promote holistic learning, encourage reflection, respect diversity, and constantly update their professional knowledge.

Key words: Ethics, education, teacher's attitude, academic excellence.

Introducción

La labor docente, tantas veces invisibilizada y otras tantas romantizada, exige hoy más que nunca un reconocimiento profundo de su valor. No se trata únicamente de transmitir contenidos, sino de asumir un compromiso ético y profesional con la formación de generaciones enteras.

En este artículo de reflexión, dirigido a profesores de todos los niveles, se

discurre sobre el *deber ser* dentro del salón de clase, la importancia de la capacitación permanente y la necesidad de adoptar metodologías modernas y paradigmas actuales, dentro de una concepción integral del valor de los formadores en el mundo contemporáneo.

Esto significa también evitar clichés o caer en la tentación de exigir perfección o excelencia en un mundo en el que justo se trabaja desde la visión de seres humanos con virtudes y áreas de oportunidad; en

donde todo es perfectible dependiendo de la actitud que se asuma ante el reto.

¿Cómo es la docencia en estos momentos?

La docencia hoy debe interpretarse como un ejercicio complejo que articula pensamiento crítico, imaginación pedagógica y competencias adaptativas frente a los retos sociales y tecnológicos del siglo XXI.

En primer lugar, la instrucción contemporánea se concibe como un espacio de formación integral, donde el docente no solo transmite conocimientos, sino que fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad reflexiva de los estudiantes. Según Pinedo Vega (2025), el pensamiento crítico se ha consolidado como una competencia esencial para responder a los desafíos educativos actuales, lo que exige metodologías activas y una formación docente transformadora. En este sentido, el aula se convierte en un laboratorio de ideas donde se promueve la autonomía intelectual y la capacidad de cuestionar la realidad.

Por otro lado, la cátedra debe interpretarse como una práctica que integra imaginación y compromiso social. Cabrera y Orozco (UNAM, 2021) señalan que el salón de clases es *un espacio de interacción comunicativa donde la libertad y la creatividad del docente permiten trascender modelos estandarizados y abrir horizontes de futuro*. La labor docente, entonces, no se limita a la instrucción técnica, sino que implica un acto de creación cultural y ética, en el que el profesor se reconoce como sujeto que articula conocimientos, emociones y valores.

La docencia actual requiere un perfil docente flexible y competente, capaz de adaptarse a la diversidad de contextos y teorías del aprendizaje. Gómez Cárdenas (2024) subraya que el maestro contemporáneo debe asumir competencias valorativas y pedagógicas que lo habiliten para enfrentar los retos educativos nacionales y globales. Esto implica reconocer la docencia como una práctica situada, que se nutre de la cultura y de las demandas sociales, pero que también busca transformar la realidad mediante la educación.

El compromiso ético del docente incluye garantizar una educación inclusiva y equitativa. Esto va más allá de la simple igualdad de trato. La equidad "renuncia a la idea de que todos somos iguales y a partir del reconocimiento de las diferencias, propone estrategias para lograr la igualdad de oportunidades" (Calvo, 2013, p. 2). El docente tiene la obligación ética de tratar a todos los alumnos por igual, sin discriminar por motivo de raza, sexo, religión, origen, discapacidad o cualquier otra condición (fldoe.org; Academic Integrity, 2022).

Por otra parte, debemos tener claro que la docencia no es un oficio estático, por tanto, la actualización constante es una obligación ética y profesional. Como señala Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (1970), *enseñar exige respeto a los saberes de los educandos*; y para respetar esos saberes, el docente debe estar preparado para dialogar con ellos desde la contemporaneidad, no desde la obsolescencia, por tanto, es menester contemplar dos condiciones:

- Capacitación continua: La formación docente debe ser permanente, no un trámite

burocrático. La actualización en metodologías activas, el uso de tecnologías educativas y la incorporación de nuevos paradigmas pedagógicos son parte del compromiso.

- Metodologías modernas: Aprendizaje basado en proyectos, flipped classroom, gamificación, aprendizaje por indagación y aprendizaje colaborativo son ejemplos de enfoques que responden a las necesidades actuales.

El deber ser en el aula

Afrontar la complejidad de los retos éticos contemporáneos no es posible desde la intuición o la buena voluntad. Ser buena persona no es suficiente para ser un docente ético (García Londoño, 2019). La formación ética es un componente indispensable de la profesionalización docente, una responsabilidad que debe ser asumida tanto por las instituciones formadoras como por los propios educadores a lo largo de su carrera.

La integridad académica es un valor fundamental que los docentes no solo deben exigir, sino también modelar. La influencia del profesor en la integridad de sus estudiantes es decisiva (Cabrera-Gala & Cavazos, 2023). Esto implica un doble compromiso: por un lado, promover activamente la honestidad académica, explicando qué constituyen el plagio y el fraude y fomentando prácticas de trabajo originales (Salas, 2024); por otro, actuar con total integridad en su propia práctica profesional.

El salón de clase es un espacio de interacción humana, en el que tenemos la obligación de mostrar conductas alineadas a nuestro perfil, lo que tácitamente significa asumir una postura de compromiso, ejemplo, congruencia y actitudes dentro de un marco ético, lo que significa ejercer una enorme responsabilidad cuando asumimos el rol de formadores; cumplir con nuestras obligaciones implica mucho más que cubrir un programa académico. Significa, entre otras acciones:

- a) Enseñar con base en metodologías actuales.
- b) Promover el respeto mutuo.
- c) Evitar posturas arrogantes o prepotentes.
- d) Jamás faltar al respeto o agredir a los alumnos.
- e) No hablar mal de los colegas.

La ironía, en este contexto, es que muchos docentes saben perfectamente lo que no deben hacer, pero lo justifican con frases como: *Así me enseñaron a mí* o *Siempre se ha hecho de esta manera*. La tradición, sin actualización, se convierte en un lastre.

¿Es viable la excelencia académica?

La excelencia académica no debe entenderse como una búsqueda de perfección inalcanzable, sino como un compromiso constante con la mejora y la calidad en la formación integral de los estudiantes. Pablo Latapí Sarre (2007) advierte que el ideal de la excelencia puede convertirse en una trampa de arrogancia si se confunde con la perfección absoluta, y propone en cambio fomentar hábitos razonables de autoexigencia y solidaridad entre los educandos.

Quienes tienen la responsabilidad de dirigir los espacios educativos deben ser los primeros en guiar bajo la premisa del trabajo colegiado, conscientes de que dirigir un espacio educativo desde la ética implica asumir un rol que va más allá de la gestión administrativa.

El liderazgo en contextos educativos debe basarse en la autoridad moral, la formación académica continua y la actitud de servicio, promoviendo la colaboración y la comunicación clara y respetuosa entre todos los miembros de la comunidad escolar.

La ética en la dirección educativa también requiere la construcción de un ambiente de respeto mutuo, equidad y justicia, donde se valore la dignidad de cada persona y se fomente la participación activa y el compromiso colectivo.

La ética docente es el núcleo de la profesión y que el compromiso con la verdad, la actualización profesional y la solidaridad con colegas y estudiantes son pilares fundamentales para un ejercicio responsable y transformador de la educación.

En suma, la excelencia académica y la ética en la dirección educativa se entrelazan para formar espacios donde el conocimiento, la formación humana y el compromiso social se potencian mutuamente, garantizando una educación de calidad que responda a los retos contemporáneos.

La actitud ante el reto

Asumir el reto docente en tiempos modernos implica navegar en un entorno marcado por la beligerancia de ciertos padres de familia, la presión institucional y una sociedad que muchas veces desvaloriza el saber. El docente ya no es solo transmisor de contenidos, sino mediador entre mundos en conflicto: el hogar, la escuela y la calle. En este cruce de tensiones, el maestro debe ejercer una pedagogía de la presencia, donde su autoridad no se impone, sino que se construye desde la coherencia, la empatía y la firmeza ética. La resistencia no está en el grito, sino en la preparación constante y en la capacidad de sostener el aula como espacio de sentido. La vocación docente, lejos de ser una consigna romántica, se revela como una fuerza cognitiva, psicológica y psicosocial que permite al profesor intentarlo todo, incluso cuando el contexto parece adverso. Como señala Freire (2005), *la educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo*. Esta afirmación recuerda que la vocación no es solo deseo de enseñar, sino voluntad de transformar, de sostener el tejido humano que se rompe fuera del aula. El maestro moderno debe ser estrategia emocional, gestor de conflictos y arquitecto de vínculos.

Los códigos deontológicos o de conducta son herramientas clave para la profesionalización docente. Su objetivo es delimitar los comportamientos exigibles a los profesionales, incluso cuando no estén respaldados por normas jurídicas, y sirven para que el profesor conozca y asuma sus obligaciones, y para que la sociedad le otorgue su confianza (Ramos Serpa, 2019; CDL Madrid, s.f.).

Por ello, el docente debe asumirse como parte de una élite intelectual y ética, no por

superioridad, sino por responsabilidad. Ser maestro hoy exige una preparación permanente, una actitud crítica frente a los discursos oficiales y una profunda conciencia de su papel como agente de cambio.

La excelencia no está en acumular títulos, sino en cultivar una mirada lúcida, una palabra justa y una acción que inspire. En medio de la incertidumbre, el maestro es faro, no porque tenga todas las respuestas, sino porque sabe cómo formular las preguntas que incomodan, despiertan y transforman.

La docencia es un reto permanente. La actitud del profesor frente a este reto define su ética profesional. No se trata de ser héroes ni mártires, sino de asumir con responsabilidad y humildad la tarea de formar. Esto conlleva asumir, al menos, las siguientes conductas:

- Humildad profesional: Reconocer que siempre hay algo nuevo que aprender.
- Respeto absoluto: Nunca agredir ni verbal ni físicamente a los estudiantes.
- Colaboración: Evitar hablar mal de los colegas y, en cambio, fomentar la construcción colectiva.

Como advierte Tenti Fanfani (2007) en *La condición docente; la profesión se legitima en la medida en que se reconoce su carácter social y ético*.

La postura ética del formador

Hablar de ética significa cuestionar nuestra conducta de manera permanente; en ocasiones complejo, pero necesario en la búsqueda de una mejor versión de nosotros mismos ante el reto de enseñar.

La postura ética de un docente es vital porque constituye el cimiento de la confianza entre maestro, estudiantes, familias e instituciones. Un profesor no solo transmite conocimientos, también encarna valores y actitudes que los alumnos observan y reproducen. Como afirma Morin (2001), *la educación debe enseñar la condición humana y la ética de la comprensión*, recordándonos que sin ética la enseñanza se convierte en un acto vacío, incapaz de formar ciudadanos conscientes y responsables. La coherencia ética del maestro es lo que da sentido a su autoridad y legitimidad en el aula.

Además, la probidad docente es un escudo frente a las tensiones del entorno: padres complicados, instituciones exigentes y un contexto social adverso. El maestro que se sostiene en principios claros puede enfrentar la presión sin perder su integridad ni su vocación. Freire (2005) subraya que *la educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo*, lo que implica que la postura ética es la que permite sostener la esperanza y la transformación, incluso en escenarios hostiles. La ética, entonces, es brújula que orienta cada acción y cada palabra.

Ésta convierte al docente en referente humano; los estudiantes no recuerdan solo las fórmulas o las fechas que aprendieron, sino la manera en que fueron tratados, escuchados y acompañados. Imbernón (2007) señala que la formación docente debe incluir *una dimensión*

ética y social que permita comprender la complejidad del acto educativo. Así, se da sentido a la enseñanza: se muestra que educar no es solo instruir, sino formar personas capaces de convivir, pensar y transformar la realidad. El maestro que tiene un catálogo de valores inspira, y esa inspiración permanece más allá de las aulas.

La ética docente no es un accesorio, es el núcleo de la profesión. Enseñar implica una postura íntegra que se traduce en:

- Respeto a la dignidad de los estudiantes.
- Compromiso con la verdad y el conocimiento.
- Responsabilidad en la actualización profesional.
- Solidaridad con los colegas.

La ironía aquí es que, aunque se repite hasta el cansancio que *la educación es la base del desarrollo*, pocas veces se reconoce que esa base depende de la ética cotidiana de quienes enseñan.

Conclusiones

El docente contemporáneo debe navegar la delicada relación de poder con sus estudiantes, manteniendo límites profesionales claros sin perder la cercanía humana. Debe ser un agente activo de inclusión y equidad, adaptando su pedagogía para atender a la diversidad y combatir cualquier forma de discriminación. Está llamado a ser un modelo de integridad académica, garantizando una evaluación justa y formativa, sin una obsesión sobre la excelencia académica.

La docencia exige un compromiso permanente con la capacitación, la actualización metodológica y la ética profesional. El *deber ser* en el aula no es una consigna vacía, sino una práctica diaria que implica respeto, humildad y responsabilidad. Los profesores, en todos los niveles, deben asumir que su labor no se mide únicamente por los contenidos transmitidos, sino por la actitud y la ética con que forman a sus estudiantes.

Hasta aquí un recordatorio, con seriedad y algunas ironías, de que la docencia es una profesión que exige ética, humildad y actualización constante. Porque, al final, enseñar no es repetir fórmulas, sino construir futuros.

Referencias

- Artavia, C. E. R. (2011). *La vocación y la ética en la profesión docente*. Revista Educación, 35(1), 1-19.
- Asociación de Profesores de Contaduría y Administración de México, A.C. (s.f.). *Código de ética académica*.
- Bazarra, L., Casanova, O., & García, J. (2005). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Editorial Narcea.
- Cabrera-Gala, R., & Cavazos, J. (2023). *La integridad académica del profesor: el camino hacia una reputación positiva*. A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales, (17),

50-82.

Cabrera, M., & Orozco, M. S. (2021). *El docente en el siglo XXI*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://enp3.unam.mx/revista/articulos/5/docente.pdf>

Calvo, G. (2013). *La formación de los docentes en América Latina. Apuntes para una agenda de investigación y algunas notas sobre las políticas*. Páginas de Educación, 6(1), 1-23.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI Editores.

García Londoño, D. C. (2019). *Concepciones y prácticas en formación ética de los formadores de maestros* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].

Gómez Cárdenas, R. (2024). *Construyendo un perfil docente para la educación contemporánea a través de las teorías del aprendizaje*. Unodiverso, Colegio de Morelos. <https://doi.org/10.54188/UD/04/D2/04>

Imbernon Muñoz, F., & Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (41), 1-12.

Latapí Sarre, P. (2009) *Conferencia magistral durante su embestidura como doctor Honoris Causa por la Universidad Autónoma Metropolitana*.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Moya, M., Turra, H., & Chalmers, D. (2019). *Evaluando el impacto de los programas de desarrollo docente: El caso del CeDID de la Universidad Católica de Temuco*. NMEDSUP.

Muñoz, E. (1989). *Necesidad y existencia del Código de moral profesional*. Revista de Filosofía Universidad de Costa Rica, (66), 379-386.

Pinedo Vega, V. M. (2025). *Pensamiento crítico en la educación contemporánea: una revisión sistemática desde la práctica docente y la formación pedagógica*. Revista InveCom, 6(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15867045>

Ramos Serpa, G. (2019). *Formación ética del profesional y ética profesional del docente*. Estudios Pedagógicos, Universidad de los Andes, Ecuador.

Salas, J. A. D. (2024). *Dilemas éticos en la educación superior: un análisis desde la perspectiva docente*. Revista Social Fronteriza

Tenti Fanfani, E. (2009). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión*. Siglo XXI Editores.

Gestión Institucional para la Internacionalización en Casa: Un Modelo para las Universidades Privadas

Mónica Téllez Cisneros

monicatellezc@tepeyac.edu.mx

ORCID:<http://orcid.org/009-0007-2212-7503>

Resumen

La internacionalización de la educación superior ha sido históricamente abordada desde modelos centrados en la movilidad física, los cuales, si bien han fortalecido la cooperación académica, han reproducido lógicas selectivas y excluyentes que limitan el acceso de la mayoría del estudiantado a experiencias internacionales. En el contexto de las universidades privadas, esta orientación se ha reforzado como una estrategia competitiva más que como un mecanismo formativo e inclusivo. Frente a este escenario, la Internacionalización en Casa (leC) emerge como una estrategia clave para democratizar la experiencia internacional y fortalecer competencias interculturales, digitales y de ciudadanía global sin depender del desplazamiento físico. El objetivo de este artículo es analizar críticamente la Internacionalización en Casa como política y estrategia institucional y proponer un modelo de gestión institucional orientado a su implementación en universidades privadas desde un enfoque inclusivo y sostenible. Metodológicamente, el estudio se desarrolla a partir de un enfoque teórico-analítico con carácter propositivo, basado en un análisis documental de literatura especializada sobre gestión institucional, internacionalización de la educación superior e leC, con énfasis en el contexto latinoamericano. El análisis se realizó mediante contraste teórico, categorización conceptual y síntesis integradora. Como resultado, se propone un modelo sistémico de gestión institucional que sitúa a la gestión como eje articulador de cinco dimensiones interdependientes: gestión estratégica, gestión curricular y pedagógica, desarrollo docente, infraestructura y tecnologías de la información y la comunicación, y evaluación y mejora continua, atravesadas por los principios de inclusión y sostenibilidad. Se concluye que la leC no debe concebirse como una estrategia complementaria, sino como un componente central de la gestión universitaria, capaz de orientar la toma de decisiones, evitar acciones aisladas y contribuir a una internacionalización más equitativa, pertinente y socialmente comprometida.

Palabras clave: Internacionalización en Casa, Gestión institucional, Educación superior privada, Inclusión, Ciudadanía global.

Abstract

The internationalization of higher education has historically been approached through models focused on physical mobility which, despite fostering academic cooperation, have reproduced selective and exclusionary logics that limit access to international experiences for the majority of students. In the context of private universities, this orientation has often been reinforced as a competitive strategy rather than as an inclusive and formative one. In response, Internationalization at Home (laH) has emerged as a key strategy to democratize international experiences and to develop intercultural, digital, and global citizenship competencies without

relying on physical mobility. The aim of this article is to critically analyze Internationalization at Home as an institutional policy and strategy and to propose an institutional management model for its implementation in private universities from an inclusive and sustainable perspective. Methodologically, the study adopts a theoretical–analytical and propositional approach, based on a documentary analysis of specialized literature on institutional management, higher education internationalization, and IaH, with particular attention to the Latin American context. The analysis was conducted through theoretical contrast, conceptual categorization, and integrative synthesis. As a result, the article proposes a systemic institutional management model that positions management as the articulating axis of five interdependent dimensions: strategic management, curricular and pedagogical management, faculty development, infrastructure and information and communication technologies, and evaluation and continuous improvement, all underpinned by the principles of inclusion and sustainability. The study concludes that IaH should not be understood as a complementary strategy, but as a central component of university management, capable of guiding decision-making processes, preventing fragmented initiatives, and contributing to a more equitable, relevant, and socially committed approach to internationalization.

Key Words: Internationalization at Home, Institutional management, Private higher education, Inclusion, Global citizenship.

Introducción

La internacionalización de la educación superior se ha consolidado en las últimas décadas como un eje estratégico de posicionamiento institucional. Sin embargo, en el caso de las universidades privadas, esta agenda tiende a operar bajo una lógica competitiva, orientada a prestigio, diferenciación y visibilidad, más que como una política formativa e inclusiva. En ese marco, la internacionalización tradicional centrada en la movilidad física, aunque valiosa, reproduce un acceso desigual: su alto costo económico y sus requisitos de selección la convierten en una oportunidad limitada para una minoría, lo cual debilita su potencial democratizador y su contribución a la formación de ciudadanía global.

Esta situación plantea un problema de gestión y de sentido institucional: ¿cómo internacionalizar sin reforzar inequidades? La Internacionalización en

Casa (leC) emerge como respuesta a esa tensión al desplazar el eje desde el viaje hacia la transformación del currículo, las prácticas pedagógicas y el uso intencional de recursos digitales para integrar dimensiones internacionales e interculturales en la experiencia formativa cotidiana. Más que una alternativa secundaria, la leC se convierte en una necesidad estratégica para las universidades privadas en tanto permite desarrollar habilidades y competencias globales relevantes para el presente —interculturales, comunicativas y digitales— sin depender del desplazamiento físico ni de barreras económicas que excluyen.

No obstante, la viabilidad de la leC no se juega únicamente en su definición conceptual, sino en su institucionalización: sin una gestión deliberada, la leC corre el riesgo de reducirse a actividades aisladas, sostenidas por voluntarismo docente o por coyunturas como las que impulsaron la virtualidad durante la pandemia. De ahí que el desafío central sea convertirla en política

institucional sostenida, articulada con objetivos formativos, capacidades docentes, infraestructura tecnológica y mecanismos de seguimiento.

En este contexto, el presente ensayo científico, de enfoque documental-teórico, desarrolla un análisis crítico de la leC como política y estrategia institucional en universidades privadas y propone un modelo de gestión para su implementación. El modelo se concibe como estratégico, multidimensional y viable, orientado a traducir la internacionalización en prácticas curriculares y pedagógicas inclusivas, fortaleciendo el propósito formativo de la internacionalización por encima de su uso meramente competitivo. El texto se organiza en cinco apartados: primero, se sitúan las tensiones entre políticas educativas, gestión universitaria e internacionalización; luego se examinan las limitaciones estructurales del enfoque tradicional basado en movilidad; posteriormente se fundamenta la leC como estrategia institucional; en seguida se analiza la gestión como condición de posibilidad para su sostenibilidad; finalmente, se presenta el modelo propuesto y se derivan conclusiones para la toma de decisiones de gestores universitarios.

Metodología

El presente artículo se desarrolla a partir de un estudio teórico–analítico con enfoque propositivo, orientado a examinar críticamente la Internacionalización en Casa (leC) como política y estrategia institucional, y a formular un modelo de gestión institucional aplicable a universidades privadas. Este enfoque metodológico resulta pertinente para abordar fenómenos complejos de la educación superior que requieren análisis conceptual, contraste teórico y formulación de propuestas integradoras, sin recurrir a procedimientos empíricos de recolección de datos.

La investigación se inscribe en un diseño documental de carácter teórico, centrado en el análisis sistemático y reflexivo de literatura académica especializada. Este tipo de diseño permite comprender la internacionalización de la educación superior y la gestión institucional como procesos multidimensionales, atravesados por factores políticos, pedagógicos, organizacionales y contextuales.

El carácter analítico–propositivo del estudio se expresa en dos momentos metodológicos articulados. En primer lugar, se realiza un análisis crítico de los enfoques teóricos sobre internacionalización de la educación superior, con especial atención a las limitaciones del modelo tradicional centrado en la movilidad física y a la emergencia de la Internacionalización en Casa como estrategia inclusiva. En segundo lugar, a partir de dicho análisis, se formula un modelo conceptual de gestión institucional que integra los aportes teóricos revisados y responde a las particularidades de las universidades privadas.

El corpus documental analizado corresponde a la literatura académica actual de alta calidad académica obtenida de bases de datos científicas. La selección de las fuentes se realizó con base en tres criterios fundamentales: pertinencia temática, priorizando estudios vinculados con la internacionalización de la educación superior, la Internacionalización en Casa, la gestión institucional y las políticas educativas universitarias; enfoque en educación superior, considerando investigaciones, capítulos de libros e informes académicos centrados en universidades y sistemas universitarios y relevancia para el contexto latinoamericano, con el propósito de asegurar un análisis contextualizado y evitar la adopción acrítica de modelos

desarrollados en contextos distintos a las realidades de la región.

Este corpus permitió identificar tanto los consensos teóricos dominantes como las tensiones, críticas y vacíos presentes en los enfoques tradicionales de internacionalización, particularmente aquellos asociados a lógicas de competitividad, elitización y dependencia de la movilidad física.

El análisis de la literatura se llevó a cabo mediante una estrategia cualitativa basada en tres procedimientos complementarios: contraste de enfoques teóricos, orientado a identificar diferencias, convergencias y tensiones entre modelos de internacionalización competitiva e internacionalización inclusiva, así como entre enfoques fragmentados e integradores de la gestión institucional; identificación y categorización conceptual, a partir del reconocimiento de dimensiones recurrentes en los estudios analizados, tales como gestión estratégica, currículo, desarrollo docente, uso pedagógico de las TIC, evaluación institucional e inclusión; y la síntesis conceptual, mediante la articulación de las categorías identificadas en una estructura coherente, capaz de integrar los aportes teóricos revisados y superar la fragmentación de enfoques.

Este proceso permitió reconocer la gestión institucional como elemento transversal y articulador de la Internacionalización en Casa, así como la necesidad de incorporar principios orientadores que garanticen su equidad y viabilidad.

El modelo de gestión institucional para la Internacionalización en Casa propuesto en este artículo emergió como resultado de la integración crítica de los enfoques teóricos analizados, y no como la simple agregación de componentes aislados. Su construcción respondió a la necesidad de ofrecer una herramienta conceptual que oriente la toma de decisiones estratégicas de los gestores universitarios en instituciones privadas.

A partir del análisis realizado, se identificaron cinco dimensiones interdependientes —gestión estratégica, gestión curricular y pedagógica, desarrollo y capacitación docente, infraestructura y Tecnologías de la Información y la Comunicación, y evaluación y mejora continua— articuladas por la gestión institucional como eje central. Estas dimensiones se conciben como parte de un sistema dinámico, atravesado por los principios transversales de inclusión y sostenibilidad, que orientan el modelo hacia la democratización de la experiencia internacional y la viabilidad institucional a largo plazo.

De este modo, el modelo propuesto busca trascender la concepción de la Internacionalización en Casa como una práctica marginal o complementaria, y posicionarla como una estrategia institucional central, integrada al quehacer universitario y orientada a la formación de ciudadanos globales en contextos de educación superior privada.

1. Marco teórico-conceptual

Internacionalización de la educación superior

La internacionalización de la educación superior se ha consolidado como un componente estratégico vinculado a la calidad académica, la pertinencia formativa y la proyección institucional en un contexto global caracterizado por la interdependencia económica, cultural y

tecnológica. Desde una perspectiva ampliamente aceptada, la internacionalización se concibe como un proceso intencional de integración de dimensiones internacionales, interculturales y globales en las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión (Knight, 2014, citado en Clérico, Leite & Guedes, 2021).

En América Latina, la internacionalización ha sido promovida como un mecanismo para fortalecer la cooperación académica, mejorar la competitividad institucional y ampliar la circulación del conocimiento (Altbach & Knight, 2006). Sin embargo, diversos autores advierten que su implementación ha estado marcada por tensiones estructurales, derivadas de la adopción de modelos hegemónicos centrados en rankings, estandarización curricular y lógicas de mercado, que no siempre responden a las realidades y necesidades regionales (Gacel-Ávila, 2022; Romero León & Díaz Oviedo, 2024).

Críticas al modelo tradicional de movilidad

El modelo tradicional de internacionalización, históricamente centrado en la movilidad física de estudiantes y académicos, ha sido objeto de críticas crecientes debido a su carácter selectivo y excluyente. Si bien la movilidad internacional ha generado beneficios en términos de intercambio académico y cooperación, su impacto real se limita a un sector reducido de la comunidad universitaria con mayores recursos económicos y capital cultural (Altbach & Knight, 2006).

Beneitone (2022, citado en Valle, 2024) sintetiza esta crítica al referirse a una “internacionalización para pocos”, subrayando que la movilidad no logra democratizar la experiencia internacional. A ello se suma la reproducción del paradigma centro–periferia, que posiciona a América Latina en un rol subordinado dentro de la producción de conocimiento, reforzando relaciones asimétricas y dependientes (Gacel-Ávila, 2022; Kreimer, 2006).

Estas limitaciones han llevado a cuestionar la centralidad de la movilidad como indicador privilegiado de internacionalización, así como su asociación con lógicas de prestigio, competitividad y mercantilización de la educación superior (Romero & Sánchez, 2022, citados en Echeverría-King et al., 2024).

Internacionalización en Casa (leC): enfoques, evolución y estrategias

En respuesta a las limitaciones del modelo tradicional, emerge la Internacionalización en Casa (leC) como un enfoque alternativo orientado a trasladar la dimensión internacional e intercultural al propio campus universitario, sin requerir el desplazamiento físico al extranjero (González Bello & García-Meza, 2021; Nigra, 2020).

La leC se alinea con enfoques contemporáneos de internacionalización integral y solidaria, que buscan democratizar el acceso a experiencias internacionales, legitimar la diversidad epistemológica y promover una internacionalización más ética y contextualizada (Guerrero, 2004, citado en Romero León & Díaz Oviedo, 2024; Stein & da Silva, 2020, citados en Echeverría-King et al., 2024).

Su evolución se aceleró significativamente durante la pandemia de COVID-19, cuando la suspensión de la movilidad internacional obligó a las IES a recurrir a modalidades virtuales para sostener la cooperación académica. Estrategias como clases espejo, aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL), webinars y cursos virtuales demostraron que era posible mantener e incluso ampliar la dimensión internacional del currículo (Manotas Bolaño et al., 2024; Valle, 2024).

Evidencia empírica y buenas prácticas de la leC

La consolidación de la leC se apoya en una creciente evidencia empírica, particularmente en contextos latinoamericanos, que documenta su impacto positivo en el desarrollo de competencias interculturales, el aprendizaje colaborativo y la ampliación del acceso a experiencias internacionales (Clérico et al., 2023; Valle, 2024).

Las buenas prácticas de leC se caracterizan por su intencionalidad pedagógica, su alineación con el currículo y su integración sistemática en las asignaturas. Estudios analizados por Romero León y Díaz Oviedo (2024) muestran que estrategias como COIL y las clases espejo generan aprendizajes significativos cuando no se implementan como actividades aisladas, sino como parte de una planificación institucional coherente.

Asimismo, experiencias institucionales en América Latina evidencian que el éxito de la leC depende del respaldo institucional, la capacitación docente y la disponibilidad de infraestructura tecnológica adecuada, condiciones que permiten su sostenibilidad y escalabilidad (Manotas Bolaño et al., 2024).

Gestión institucional e internacionalización

La literatura coincide en que la gestión institucional constituye un factor determinante para el éxito de los procesos de internacionalización. Más allá de la administración de recursos, la gestión actúa como el marco estratégico que articula políticas, actores y prácticas, permitiendo integrar la internacionalización como un eje transversal del quehacer universitario (Parra-Sandoval, 2018).

En ausencia de una gestión proactiva y alineada con la planificación estratégica, la internacionalización —y en particular la leC— tiende a fragmentarse en iniciativas aisladas, dependientes del voluntarismo docente. Por el contrario, cuando la internacionalización se integra a los planes de desarrollo institucional, se fortalece su coherencia, sostenibilidad e impacto formativo (Martínez Páez & Cárdenas Herrera, 2024).

Desde esta perspectiva, diversos modelos de gestión —como la internacionalización comprensiva, la gestión por procesos y la internacionalización solidaria— coinciden en la necesidad de articular la leC con la calidad académica, el desarrollo curricular y el compromiso social, especialmente en contextos latinoamericanos marcados por desigualdades estructurales (Gacel-Ávila, 2022; Romero León & Díaz Oviedo, 2024).

2. Propuesta de un modelo de gestión institucional para la Internacionalización en Casa

A partir del análisis crítico desarrollado, se propone un modelo de gestión institucional para la Internacionalización en Casa (leC) orientado a universidades privadas, concebido desde una lógica sistémica, multidimensional y viable. El modelo parte del reconocimiento de que la leC no puede consolidarse como una política institucional si se implementa de manera fragmentada o dependiente de iniciativas aisladas, sino que requiere una gestión deliberada que articule de forma coherente los distintos ámbitos del quehacer universitario (Parra-Sandoval, 2018; Martínez Páez & Cárdenas Herrera, 2024).

Diversos estudios coinciden en que la ausencia de una gestión estratégica conduce a una internacionalización reducida a acciones administrativas o episódicas, sin impacto estructural en la formación universitaria (Gacel-Ávila, 2022; Romero León & Díaz Oviedo, 2024). En este sentido, el modelo propuesto asume que la gestión institucional constituye el eje articulador que posibilita la integración de la leC en la misión, la planificación y los procesos académicos de las universidades privadas.

El modelo se estructura en cinco dimensiones interdependientes, cuya interacción permanente posibilita la institucionalización de la leC como estrategia formativa inclusiva. Estas dimensiones no operan de manera jerárquica ni secuencial, sino como un sistema dinámico, en el que cada una cumple una función complementaria, en consonancia con los enfoques de internacionalización integral y comprensiva (De Wit et al., 2015, citados en Stallivieri, 2022). De manera transversal, el modelo se orienta por los principios de inclusión y sostenibilidad, entendidos como criterios que guían la toma de decisiones, la asignación de recursos y la evaluación de las acciones de internacionalización (Beneitone, 2022, citado en Valle, 2024).

Gobernanza y liderazgo institucional

Esta dimensión refiere al compromiso explícito de la alta dirección con la leC como política institucional. Implica la definición de una visión compartida de la internacionalización, alineada con la misión y el proyecto educativo de la universidad, así como la integración de la leC en los planes estratégicos y en los sistemas de aseguramiento de la calidad. Una gobernanza orientada a la leC favorece la coherencia entre políticas, estructuras y prácticas, evitando que la internacionalización se limite a una función administrativa o a una oficina específica (Parra-Sandoval, 2018; Labraña et al., 2024).

Desde la perspectiva de la internacionalización comprensiva, el liderazgo institucional resulta clave para que la leC permee las funciones sustantivas de la universidad y se consolide como un eje transversal del quehacer académico (Bruce, 2015, citado en Parra-Sandoval, 2018).

Gestión curricular con enfoque internacional e intercultural

La internacionalización del currículo constituye uno de los ejes sustantivos del modelo. Esta dimensión comprende la incorporación sistemática de perspectivas internacionales e interculturales en los planes de estudio, los contenidos, las metodologías y los resultados de

aprendizaje, con énfasis en el desarrollo de competencias interculturales, ciudadanía global y habilidades digitales (Knight, 2014, citado en Clérico, Leite & Guedes, 2021; UNESCO, 2017, citado en Hernández-Dukova et al., 2024).

Desde esta perspectiva, la leC se materializa en el aula y en la experiencia formativa cotidiana, garantizando que la dimensión internacional alcance a la totalidad del estudiantado y no únicamente a quienes participan en programas de movilidad física, superando así la lógica de una “internacionalización para pocos” (Beneitone, 2022, citado en Valle, 2024).

Desarrollo y capacitación docente

El profesorado ocupa un lugar estratégico en la implementación de la leC, en tanto actúa como mediador entre la política institucional y la práctica pedagógica. Esta dimensión contempla procesos de formación docente orientados al fortalecimiento de competencias interculturales, pedagógicas y digitales, así como el diseño de incentivos y mecanismos de reconocimiento que promuevan la participación del profesorado en iniciativas de leC (Gacel-Ávila, 2022; Castiello et al., 2022).

Diversas experiencias documentadas en el contexto latinoamericano evidencian que la sostenibilidad de la leC depende, en gran medida, de la apropiación docente de la internacionalización como parte de su quehacer académico y no como una carga adicional (Valle, 2024; Scherak & Rieckmann, 2024).

Infraestructura tecnológica y mediación digital

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constituyen un soporte indispensable para la leC, al posibilitar experiencias de aprendizaje interculturales sin requerir movilidad física. Esta dimensión abarca la disponibilidad de infraestructura tecnológica, el acceso equitativo a plataformas digitales y el uso pedagógico intencional de herramientas virtuales para el desarrollo de estrategias como clases espejo, aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL) y seminarios internacionales (Manotas Bolaño et al., 2024; Romero León & Díaz Oviedo, 2024).

En coherencia con el principio de inclusión, la mediación digital debe orientarse a reducir brechas y ampliar oportunidades de participación, evitando que la brecha tecnológica reproduzca nuevas formas de exclusión en los procesos de internacionalización (IESALC/UNESCO, 2021, citado en Villalón de la Isla, 2021).

Evaluación, seguimiento y mejora continua

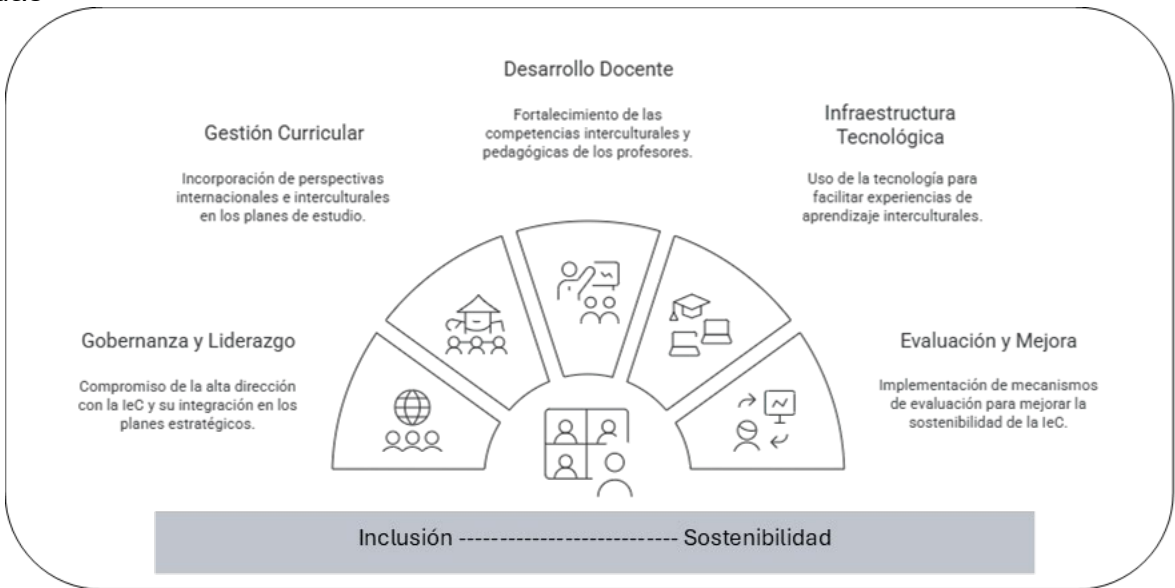
La institucionalización de la leC requiere mecanismos de evaluación que permitan valorar su impacto formativo y orientar la toma de decisiones. Esta dimensión contempla el diseño de indicadores cualitativos y cuantitativos alineados con los objetivos del modelo, así como procesos de seguimiento y retroalimentación que favorezcan la mejora continua (Romero León & Díaz Oviedo, 2024).

La evaluación no se concibe como un ejercicio de control, sino como una herramienta

estratégica para fortalecer la sostenibilidad y pertinencia de la leC en el tiempo, especialmente en universidades privadas donde la viabilidad institucional constituye un factor clave (Martínez Páez & Cárdenas Herrera, 2024).

En conjunto, este modelo de gestión propone una aproximación integradora a la Internacionalización en Casa, entendida no como un conjunto de actividades aisladas, sino como una estrategia institucional central, orientada a la inclusión, la calidad educativa y la formación de ciudadanía global en las universidades privadas (Gacel-Ávila, 2022; Valle, 2024).

Figura 1. Modelo de Internacionalización en Casa para las Instituciones de Educación Superior Privadas



Nota: El modelo muestra las dimensiones que deben considerarse como prioritarias y los ejes transversales del modelo.

Conclusiones

El análisis desarrollado en este artículo permite afirmar que la Internacionalización en Casa (leC) no puede seguir siendo concebida como una estrategia complementaria o contingente dentro de las universidades privadas, sino como un eje estratégico central cuya efectividad depende, de manera decisiva, de la gestión institucional. La revisión crítica de la literatura evidencia que los modelos tradicionales de internacionalización, centrados en la movilidad física, han operado históricamente bajo lógicas competitivas y selectivas que restringen el acceso a experiencias internacionales a una minoría del estudiantado, reproduciendo desigualdades y limitando el impacto formativo de la internacionalización.

En este contexto, la leC emerge no solo como una alternativa viable, sino como una necesidad estratégica para las universidades privadas, en tanto permite democratizar el acceso a experiencias internacionales y fortalecer competencias interculturales, digitales y de ciudadanía

global en la totalidad de la comunidad estudiantil. No obstante, el análisis demuestra que la simple incorporación de prácticas asociadas a la leC —como clases espejo, movilidad virtual o proyectos colaborativos en línea— resulta insuficiente si estas no se encuentran articuladas a un marco de gestión institucional claro, coherente y sostenido.

La principal conclusión del estudio es que la gestión institucional constituye el factor clave para la consolidación de la Internacionalización en Casa. Es a través de la gestión que la leC puede trascender la fragmentación de iniciativas aisladas y convertirse en un proceso estructural, integrado a la planificación estratégica, al currículo, al desarrollo docente, al uso pedagógico de las TIC y a los mecanismos de evaluación y mejora continua. Sin esta articulación, la leC corre el riesgo de reproducir las mismas limitaciones que se critican al modelo tradicional de internacionalización.

El modelo conceptual propuesto aporta una síntesis integradora que articula cinco dimensiones interdependientes —gestión estratégica, gestión curricular y pedagógica, desarrollo docente, infraestructura y TIC, y evaluación— bajo la gestión institucional como eje articulador, y atravesadas por los principios de inclusión y sostenibilidad. Este enfoque permite resignificar la internacionalización en universidades privadas, desplazando el énfasis desde la competitividad hacia la formación integral y el compromiso social, sin desconocer las condiciones de viabilidad institucional propias de este tipo de organizaciones.

Desde una perspectiva teórica, el artículo contribuye a los estudios sobre internacionalización de la educación superior al integrar gestión institucional, Internacionalización en Casa e inclusión en un modelo conceptual coherente, superando visiones fragmentadas y enfoques meramente instrumentales. Desde el plano práctico, el modelo ofrece a los gestores universitarios una herramienta orientadora para la toma de decisiones estratégicas, facilitando la planificación, implementación y evaluación de la leC y evitando la dispersión de esfuerzos en acciones aisladas o de corto alcance.

Finalmente, este trabajo abre diversas líneas de investigación futura, entre las que destacan la validación empírica del modelo en universidades privadas, el desarrollo de estudios de caso comparados en contextos latinoamericanos y la evaluación del impacto de la leC en el desarrollo de competencias interculturales y de ciudadanía global. Estas líneas permitirán profundizar y enriquecer la propuesta, así como avanzar hacia una internacionalización de la educación superior más equitativa, contextualizada y socialmente pertinente.

Referencias bibliográficas

- Altbach, Philip G, Knight, Jane, & Godinas, Laurette. (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles educativos*, 28(112), 13-39. Recuperado en 19 de diciembre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200002&lng=es&tlng=es.
- Castiello, A., Arellano, A., & Amador, G. (2022). La internacionalización en casa post-COVID-19 de IES mexicanas asociadas a AMPEI: Un análisis de variables para su gestión. En A.

- Cuevas, G. Amador & T. I. Lafont (Coords.), *La educación superior y la internacionalización en la era post-COVID-19: Nuevos escenarios y desafíos* (pp. 255–271). AMPEI. https://investigacion.upaep.mx/images/img/editorial_upaep/biblioteca_virtual/pdf/iescovid.pdf
- Clérico, G. M., Leite, D., & Guedes, M. (2021). Internacionalización en casa y prácticas interculturales en educación superior. En *Prácticas universitarias en clave de internacionalización*. Ediciones UNL. <https://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/249214/1/Internacionalizacion-curriculo.pdf>
- Clérico, G. M., Bayonés, M., & Guedes, M. (2023). Internacionalización en Casa en tiempos de pandemia. En *Prácticas universitarias en clave de época: cartografías de experiencias en pandemia y pospandemia* (pp. 93–108). Ediciones UNL. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/7528>
- Echeverría-King, L., Acuña-Páez, K., & De Luque-Montaño, O. (2024). La internacionalización de la educación superior: perspectivas descolonizadoras. En L. Álvarez-Ruiz et al. (Comps.), *Experiencias de la Internacionalización en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Latinoamérica* (Vol. 2, pp. 11–30). <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.519>
- Gacel-Ávila, J. (2022). Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe: desafíos y factibilidad. *Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 401–421. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.570>
- González Bello, O., & García-Meza, A. (2021). Internacionalización en casa: fundamentos y perspectivas. *Revista de Educación Superior*. https://www.researchgate.net/publication/363793555_Internacionalizacion_en_Casa-Perspectiva_de_los_actores_frente_a_la_nueva_normalidad
- Hernández-Dukova, D., Pinto, J., Másmela, M., & Puentes, L. (2024). Retos y oportunidades de la clase espejo para la internacionalización del currículo. En L. Álvarez-Ruiz et al. (Comps.), *Experiencias de la Internacionalización en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Latinoamérica* (Vol. 2, pp. 58–74). Editorial CECAR <https://doi.org/10.21892/9786287515420>
- Knight, J. (2014). La internacionalización de la educación superior: nuevas realidades y nuevas ideas. En C. G. de la Mota (Ed.), *Internacionalización y calidad de la educación superior* (pp. 9–29). Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.519>
- Kreimer, P. (2006). ¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo. *Producción, Ciencia y Tecnología*, 1(1), 11–28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105116598017>

- Labraña, J., Henríquez-Aravena, A., & Gómez-Poblete, M. R. (2024). Internacionalización universitaria en Chile: nueva gestión pública y resistencias. *Perfiles Educativos*, 46(183), 8–24. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.570>
- Manotas Bolaño, I., et al. (2024). Uso de TIC y estrategias de internacionalización en casa en educación superior. En *Experiencias de la Internacionalización en las IES en Latinoamérica* (Vol. 2). Editorial CECAR. <https://doi.org/10.21892/9786287515420>
- Martínez Páez, F. M., & Cárdenas Herrera, C. C. (2024). Gestión de la internacionalización en instituciones de educación superior. En L. Álvarez-Ruiz et al. (Comps.), *Experiencias de la Internacionalización en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Latinoamérica* (Vol. 2). Editorial CECAR. <https://doi.org/10.21892/9786287515420>
- Nigra, M. (2020). Internacionalización en casa y políticas universitarias. *Revista de Educación Superior*. https://www.unaminternacional.unam.mx/doc/dgeci/libro_la_internacionalizacion_de_la_universidad_publica.pdf
- Parra-Sandoval, M. C. (2018). Gobernanza y gestión universitaria en Latinoamérica. *Revista Venezolana de Gerencia*, Número Especial, 54–72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29062781003>
- Romero León, D. A., & Díaz Oviedo, H. Y. (2024). Hacia una internacionalización solidaria de la educación superior en América Latina. En L. Álvarez-Ruiz et al. (Comps.), *Experiencias de la Internacionalización en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Latinoamérica* (Vol. 2). Editorial CECAR. <https://doi.org/10.21892/9786287515420>
- Romero Huesca, S. J., & Sánchez Gutiérrez, M. G. G. (2022). La Internacionalización de la Educación Superior desde perspectivas descolonizadoras: Una ruta posible. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 34(1), 445-468. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.519>
- Stallivieri, L. (2022). Internacionalización virtual de la educación superior: hacia los entornos digitales y más allá. En *La internacionalización de la educación superior ante la COVID-19* (pp. 310–324). AMPEI. https://investigacion.upaep.mx/images/img/editorial_upaep/biblioteca_virtual/pdf/iescovid.pdf
- Hernández-Dukova, D., Pinto, J., Másmela, M., & Puentes, L. (2024). Retos y oportunidades de la clase espejo para la internacionalización del currículo. En L. Álvarez-Ruiz, M. Herazo Ch., L. F. Echeverría K., T. Lafont C. y J. L. Barboza (Comps.), *Experiencias de la Internacionalización en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Latinoamérica* (Vol. 2, pp. 58–74). Editorial CECAR. <https://doi.org/10.14482/zp.35.001.42>

Valle, M. (2024). Explorando la estrategia de Internacionalización en Casa. En L. Álvarez-Ruíz et al. (Comps.), *Experiencias de la Internacionalización en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Latinoamérica* (Vol. 2). Editorial CECAR. <https://doi.org/10.21892/9786287515420>

Villalón de la Isla, E. M. (2021). Brecha digital e internacionalización. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 45–62. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2337>



T E P E Y A C

Haciendo historia
comprometidos con la excelencia



Ciudad de México, 2026