PUNTO cu NORTE
•REVISTA ACADÉMICA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE•



Ethos docente e integridad académica:

Diagnósticos, intervenciones y políticas para la formación docente

Número 23: julio - diciembre de 2026
ISSN: 2594-1852

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

CUNORTE
CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE



Licenciaturas

Derecho • Administración • Agronegocios • Antropología • Contaduría Pública • Desarrollo Turístico • Educación • Educación Indígena • Enfermería • Ingeniería en Electrónica y Computación • Ingeniería en Manejo de Recursos Naturales • Ingeniería en Mecánica Eléctrica • Nutrición • Psicología



Informes

https://www.cunorte.udg.mx/oferta-academica/licenciaturas

Carretera federal 23 km 191, Colotlán, Jalisco, México. C. P. 46200. Tel. +52 (499) 992-1333 / 492-2466 / 992-2467 / 992-1170

PUNTO cu NORTE
·REVISTA ACADÉMICA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE·

Ethos docente e integridad académica:

Diagnósticos, intervenciones y políticas para la formación docente

Número 23: julio - diciembre de 2026
ISSN: 2448-6426

CUNORTE
CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE

Universidad de Guadalajara

Mtra. Karla Alejandrina Planter Pérez
Rectora General
Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo
Mtro. César Antonio Barba Delgadillo
Secretario General

Centro Universitario del Norte

Dra. Adira Monserrat Fierro Villa
Rectora
Dra. Fernanda Elizabeth Ramírez Santos
Secretaria Académica
Mtra. Edna Alejandra Toscano Morales
Secretaria Administrativa
Dr. Eduardo Cobián Aguayo
Director de la División de Ciencia y Tecnología
Dr. José de Jesús Quintana Contreras
Director de la División de Cultura y Sociedad

Consejo Editorial Internacional

Dra. Adriana Elizabeth Morales Sánchez
Universidad de Guadalajara, México
Dra. Ana Margarita Ramos
Universidad Nacional del Río Negro, Argentina
Dra. Herminia Alemany Valdez
Universidad de Puerto Rico en Aguadilla, Puerto Rico
Dra. Teresita Quiroz Ávila
Universidad Autónoma de México, unidad Azcapotzalco, México
Dr. Santiago Sarceño Barquero
Universidad Nacional de Costa Rica
Dr. Antonio Luzón Trujillo
Universidad de Granada, España
Dr. Geoffroy Huard
CY, Cergy Paris Université, España
Dr. Antonio Humberto Closas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
Dra. Adriana Sandoval Moreno
Universidad Nacional Autónoma de México, Unidad Académica de Estudios Regionales, México
Dra. Elvia Susana Delgado Rodríguez
Universidad de Guadalajara, México
Dr. Ever Sánchez Osorio
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Instituto de Investigaciones Sociológicas, México
Dr. Eduardo González Velázquez
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México
Dr. Antonio Luzón Trujillo
Universidad de Granada, España
Mtro. Pablo Ceto
Universidad Ixil, Guatemala

Dirección: Dra. Elvia Susana Delgado Rodríguez • **Coordinación del número:** Dra. Adira Monserrat Fierro Villa, Dra. María Purificación Pérez García y Dra. Mónica Márquez Pinedo • **Coordinación editorial:** Mtra. Alba Sinaí Huízar Márquez • **Corrección y cuidado editorial:** Raúl González Fregoso • **Fotografía de contraportada:** Jorge Ávalos Ledesma.

Punto Cunorte, año 12, núm. 23, julio-diciembre de 2026, es una publicación semestral editada y distribuida por la Universidad de Guadalajara a través del Centro Universitario del Norte, CUNorte. Carretera federal 23 km 191, Colotlán, Jalisco, México. C. P. 46200. Tel. +52 (499) 992-1333 / 492-2466 / 992-2467 / 992-1170. https://www.cunorte.udg.mx • puntocunorte@cunorte.udg.mx. Editora responsable: Elvia Susana Delgado Rodríguez. Reserva de derechos al uso exclusivo 04-2015-041611055200-102, ISSN: 2448-6426, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Número de Certificado de Licitud de Título y Contenido 17892, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por Algo en la luna, S.A.S. de C.V., Vicenza 1930, Lomas de San Ángel, C. P. 47676, Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México. Éste número se terminó de imprimir el 1 de julio de 2026 con un tiraje de 50 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Contenido

Introducción

Adira Monserrat Fierro Villa, María Purificación Pérez García y Mónica Márquez Pinedo 7

Artículo científico

Entre utilidad y ética. Percepciones sobre la inteligencia artificial en estudiantes de nivel medio superior **13**

Emmanuel Magallanes Ulloa, Gabriela Rodríguez Martínez, José Iván López Flores y Carolina Carrillo García

Actitudes ético-profesionales, clima de integridad y dilemas éticos en docentes universitarios. Un estudio convergente **33**

Juan Miguel Salazar Partida, Mónica Márquez Pinedo, Fernanda Elizabeth Ramírez Santos y Antonio Burgos García

Del *ethos* docente y la integridad académica en la educación superior **67**

Josefina Pantoja Meléndez

La ética profesional en la docencia universitaria desde la perspectiva colaborativa del profesorado **83**

Alma Delia Torquemada González

El desempeño docente desde parámetros éticos. Un estudio basado en las percepciones de futuros maestros **117**

María José Latorre Medina y Cristina Borja Tomás

Ensayo

Experiencias de formación docente para la inclusión del estudiantado que enfrenta barreras para el aprendizaje y participación **147**

Jesús María Comparán Franco, Gema Patricia Legarda Benavides, Josué Daniel Neira Liscano y Luis Alberto Martínez Eufracio

La integridad ética, inteligencia artificial generativa y educación superior. Tensiones, desafíos y horizontes pedagógicos ... 175
Maria Rosa Buxarrais Estrada y Tomás Peralta Palazón
Desarrollo de habilidades blandas. Reto emergente para el personal docente de educación superior 203
Adriana Elizabeth Morales Sánchez y Víctor Daniel González Uribe

Estudio o diagnóstico

Ética e inteligencia artificial en educación. Diagnóstico de desafíos y vacíos en políticas educativas 221
María Daniela Rosas García, Noe Zermeño Mejía, Luis Enrique García Álvarez, Karla Aida Zermeño Mejía y Claudia Liliana Vázquez Juárez

Temática general

Salud en riesgo. Experiencias de los recolectores de moras en México desde una perspectiva cualitativa 251
Edgar Geovanni Prieto Amaral, Juan Carlos Barrera de León
Experiencias de las condiciones laborales y la doble presencia en mujeres trabajadoras sexuales cisgénero de la zona conurbada de Guadalajara..... 273
Karla Yamilet Falomir Frausto, Mónica Isabel Contreras Estrada, Silvia Graciela León Cortés
Mujeres en situación de calle en Guadalajara. Trayectorias de vida, violencias acumuladas y acceso a derechos sociales fundamentales 295
Karla Yamilet Falomir Frausto, Hilario Alejandro Rodríguez Cárdenas, María Matilde Jiménez Ruelas
El leviatán algorítmico.Implicaciones estructurales, ético-jurídicas y geopolíticas de la metagobernanza 319
Ha-Nassí Alejandría Torres, Fernando Ra mos Zaga

Introducción

El número 23 de *Punto Cunorte* reúne investigaciones, ensayos y diagnósticos que reflexionan sobre el *ethos* docente y la integridad académica como dimensiones centrales de la formación, la práctica profesional y la transformación de la educación superior.

La docencia universitaria es una profesión que va más allá de la simple transmisión de conocimientos especializados. Enseñar en este ámbito supone asumir una responsabilidad con la formación integral de quienes participan en los procesos educativos y, al mismo tiempo, contribuir a la construcción de comunidades académicas sustentadas en valores como la responsabilidad, la confianza y el respeto hacia los demás.

Por ese motivo, el ejercicio docente no se limita al dominio de una disciplina o al desarrollo de competencias pedagógicas, sino que requiere una orientación ética para tomar decisiones, afrontar los distintos desafíos que surgen en su práctica y asumir la responsabilidad social de formar profesionales capaces de participar de manera crítica en la transformación de su entorno.[1]

Los valores que orientan la práctica docente, la construcción de la identidad profesional y la forma en que el profesorado asume y comprende su responsabilidad educativa, se concreta en lo que en este monográfico se denomina *ethos* docente.

El concepto de *ethos* docente permite profundizar en la dimensión ética de la profesión ya que no se refiere únicamente a los valores que orientan el actuar del profesorado, sino a la forma en que estos se incorporan a su identidad profesional, influyen en las decisiones pedagógicas y se expresan en las relaciones establecidas dentro de las comunidades educativas. Desde esta mirada, el *ethos* docente supone una disposición

1 Bolívar, A. y Pérez-García, P. (2022). El compromiso y la ética profesional en el acceso a la docencia. *Innovación Educativa,* (32). Cortina, A. (2017). *¿Para qué sirve realmente…? La ética.* Paidós.

profesional que orienta la práctica hacia los propósitos de la educación, alejándose de una concepción de la ética reducida al seguimiento de normas externas. Desde una perspectiva complementaria,[2] la ética educativa puede abordarse desde la justicia social, el carácter moral del trabajo docente o la ética profesional. De este modo, el *ethos* docente no constituye un aspecto complementario de la profesión docente, sino una dimensión inherente, en la que se articulan los valores, la identidad profesional, la capacidad para deliberar ante distintas situaciones, el compromiso con la educación y la función social de la universidad.

Algunas contribuciones a este volúmen se aproximan al *ethos* docente como un proceso que se construye de manera gradual, comenzando durante la formación universitaria y enriqueciéndose posteriormente a través de las experiencias profesionales, las relaciones educativas y los espacios de reflexión compartida. María José Latorre Medina y Cristina Borja Tomás abordan la formación ética del futuro profesorado como un componente esencial de la identidad profesional docente. A partir del análisis de las percepciones de estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, las autoras muestran la relevancia de fortalecer la dimensión ética durante la formación universitaria, no como un contenido accesorio, sino como un eje transversal de la formación inicial orientado a afrontar las responsabilidades profesionales y sociales inherentes al ejercicio de la enseñanza.

Alma Delia Torquemada González profundiza en la dimensión colectiva del desarrollo ético docente, mostrando que el *ethos* profesional no se construye únicamente desde las disposiciones individuales del profesorado, sino mediante procesos de colaboración, reflexión compartida y participación en comunidades profesionales. Su punto de vista plantea que la ética docente se configura en interacción con otros, a través de experiencias que favorecen la revisión crítica de la práctica y el fortaleci-

2 Foster, D. y Maxwell, B. (2022). Using Codes of Professional Ethics and Conduct in Teacher Education: Pitfalls and Best Practice. En Z. Eaton (Ed.) *Ethics and Integrity in Teacher Education, Ethics and Inte- grity in Educational Contexts 3* (pp. 25-42). Springer.

miento del compromiso profesional. Dentro de la misma dimensión ética de la práctica docente, Jesús María Comparán Franco, Gema Patricia Legarda Benavides, Luis Alberto Martínez Eufracio y Josué Daniel Neira Liscano muestran que la inclusión educativa constituye una responsabilidad profesional e institucional. Su ensayo permite reconocer que el *ethos* docente se expresa en la capacidad del profesorado para generar condiciones de participación, atender la diversidad y responder a las barreras que enfrentan distintos grupos de estudiantes.

En esta misma línea, el trabajo de Adriana Elizabeth Morales Sánchez y Víctor Daniel González Uribe amplía la comprensión del ejercicio docente al destacar la relevancia de las habilidades socioemocionales y relacionales como dimensiones vinculadas con una práctica educativa ética. Su ensayo argumenta que el *ethos* docente también se expresa en la manera en que el profesorado establece vínculos, comunica, acompaña y atiende a la diversidad de situaciones que enfrentan los estudiantes.

El *ethos* docente adquiere también una dimensión institucional cuando los principios éticos que orientan la práctica profesional se traducen en culturas académicas basadas en la integridad, misma que requiere algo más que normativas o mecanismos de regulación: exige la construcción de espacios universitarios donde la responsabilidad, la confianza y el compromiso con la construcción y comunicación responsable del conocimiento formen parte de las prácticas cotidianas.

En esta línea, Josefina Pantoja Meléndez trabaja la relación entre ética profesional docente e integridad académica, planteando que su fortalecimiento requiere comprender las prácticas académicas como expresiones de los valores que orientan la profesión docente. Su contribución permite comprender que la integridad académica adquiere sentido cuando los principios profesionales se traducen en criterios para orientar las decisiones docentes, afrontar dilemas educativos y construir relaciones basadas en la responsabilidad y la confianza dentro de la comunidad universitaria.

Por su parte, Juan Miguel Salazar Partida, Mónica Márquez Pinedo, Fernanda Elizabeth Ramírez Santos y Antonio Burgos García aportan

evidencia empírica sobre cómo las actitudes ético-profesionales del profesorado se relacionan con el clima institucional de integridad. Su estudio muestra cómo la construcción de comunidades académicas responsables depende no solo de las disposiciones individuales del profesorado, sino también de las condiciones organizacionales, culturales y relacionales que configuran la experiencia universitaria. En este sentido, la integridad académica se presenta como una construcción colectiva que requiere instituciones capaces de promover confianza, responsabilidad compartida y espacios de reflexión sobre los dilemas éticos presentes en la educación superior contemporánea.

Por otro lado, el ejercicio ético de la docencia universitaria se desarrolla en un contexto de gran transformación en las maneras de generar, compartir y validar el conocimiento. La incorporación de la inteligencia artificial generativa abre nuevos interrogantes relacionados con el *ethos* docente, la integridad académica y las formas de gobernanza dentro de las instituciones educativas. Más que representar únicamente la incorporación de nuevas herramientas tecnológicas, estos procesos invitan a revisar los principios que sustentan la enseñanza, las prácticas de evaluación y las responsabilidades que acompañan la producción y circulación del conocimiento. Se trata de un fenómeno que trasciende lo tecnológico para situarse en los ámbitos educativo, institucional y social, demandando respuestas sustentadas en la reflexión ética, el diseño de políticas pertinentes y la participación activa de los actores universitarios. En este contexto, la rápida incorporación de la inteligencia artificial generativa en la educación superior no supone la aparición de dilemas éticos completamente desconocidos para la universidad, sino que pone de manifiesto —y hace más complejas— algunas cuestiones que ya estaban presentes en su misión y en sus prácticas.

María Rosa Buxarrais Estrada y Tomás Peralta Palazón abordan los desafíos éticos situando la discusión más allá del uso instrumental de estas tecnologías. Su contribución muestra que la incorporación de sistemas generativos obliga a reconsiderar aspectos centrales de la misión universitaria, como los procesos de evaluación, la autoría, la autonomía

intelectual, la justicia epistémica y el sentido formativo de la educación superior. En consecuencia, los retos asociados a la IA exigen una reflexión profunda sobre los propósitos educativos, los criterios de responsabilidad y las condiciones necesarias para orientar su incorporación desde principios éticos y pedagógicos.

El trabajo de María Daniela Rosas García, Noé Zermeño Mejía, Luis Enrique García Álvarez, Karla Aida Zermeño Mejía y Claudia Liliana Vázquez Juárez traslada la discusión desde la responsabilidad individual hacia la dimensión institucional de la gobernanza educativa de la inteligencia artificial. Su diagnóstico muestra que, pese al reconocimiento creciente de las implicaciones éticas de estas tecnologías, persiste una débil institucionalización regulatoria específicamente orientada al ámbito educativo. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer políticas y marcos públicos más consistentes, transparentes y comunicables que orienten la incorporación de la inteligencia artificial en las instituciones de educación superior desde criterios de responsabilidad y rendición de cuentas.

Por otra parte, el artículo de Emmanuel Magallanes Ulloa, Gabriela Rodríguez Martínez, José Iván López Flores y Carolina Carrillo García incorpora la perspectiva de un grupo de estudiantes de nivel medio superior, aportando elementos relevantes para comprender cómo se configuran las percepciones y prácticas relacionadas con la inteligencia artificial antes del ingreso a la educación superior. Aunque su estudio se desarrolla en otro nivel educativo, sus hallazgos permiten reconocer que los desafíos éticos asociados a estas tecnologías no comienzan únicamente en la universidad, sino que forman parte de trayectorias educativas previas.

En conjunto, las contribuciones que conforman este monográfico permiten comprender que el *ethos* docente y la integridad académica representan dimensiones estrechamente vinculadas y fundamentales para la educación superior contemporánea. Los trabajos aquí reunidos coinciden en señalar que la formación ética del profesorado trasciende la adquisición de conocimientos técnicos o el cumplimiento de normas

establecidas, e implica la generación de procesos formativos, institucionales y colectivos que favorezcan el desarrollo de profesionales capaces de reflexionar sobre sus decisiones, actuar con responsabilidad y enfrentar los desafíos propios de los contextos educativos actuales. Asimismo, se muestra que los retos derivados de la transformación digital y particularmente de la inteligencia artificial generativa, requieren respuestas integrales que articulen el compromiso individual del profesorado, las culturas institucionales y la construcción de políticas educativas orientadas por principios éticos.

Este número pretende contribuir al debate académico para fortalecer la educación superior comprometida con la formación integral, la construcción responsable del conocimiento y el desarrollo de comunidades universitarias éticas, reflexivas y comprometidas.

Entre utilidad y ética

Percepciones sobre la inteligencia artificial en estudiantes de nivel medio superior

Between utility and ethics

High school students' perceptions of artificial intelligence

Recibido: 21 de marzo de 2026 | Aceptado: 26 de junio de 2026 | Publicado: 3 de julio de 2026

DOI: 10.32870/PUNTO.V12I23.305

Emmanuel magallanes ulloa *
Gabriela rodríguez martínez **
José Iván lópez flores ***
Carolina carrillo garcía ****

Resumen

Este estudio exploratorio mixto de alcance descriptivo analiza la utilidad y ética de la inteligencia artificial (ia) en 337 bachilleres. Mediante estadística y procesamiento de lenguaje natural (análisis de sentimientos) se exploran percepciones y preocupaciones. Se halla una paradoja: alta literacidad técnica frente a una ética deficiente al omitir la autoría de la ia. Los hallazgos muestran un desfase entre competencia operativa y conciencia ética, concluyendo en la urgente necesidad de implementar una ética aplicada que trascienda el currículo actual.

* Autor de correspondencia. Universidad Politécnica de Zacatecas, México. orcid: 0000-0001-7571-1892. Email: emagallanes@upz.edu.mx

** Universidad Virtual del Estado de Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. orcid: 0009-0006-9325-3585 Email: gabriela.martinez@umich.mx

*** Universidad Autónoma de Zacatecas, México. orcid: 0000-0003-2350-2647. Email: jlopez@uaz.edu.mx

**** Universidad Autónoma de Zacatecas, México. orcid: 0000-0001-7259-4897. Email: ccarrillo@uaz.edu.mx

Palabras clave: inteligencia artificial; literacidad inteligencia artificial; educación media superior; ética académica; análisis de sentimientos; tecnología educativa.

Abstract

This exploratory, mixed-methods descriptive study analyzes artificial intelligence (AI) utility and ethics among 337 high school students. Using statistics and natural language processing (sentiment analysis), it explores perceptions and concerns. A paradox emerges: high technical literacy versus deficient practical ethics due to omitting AI authorship. Findings show a gap between operative competence and ethical awareness, concluding with the urgent need to implement applied ethics that transcends current curriculum.

Keywords: *artificial intelligence; AI literacy; high school education; academic ethics; sentiment analysis; educational technology.*

Cómo citar este artículo

Magallanes-Ulloa, E.; Rodríguez-Martínez, G.; López-Flores, J. I. y Carrillo-García, C. (2026). Entre utilidad y ética: Percepciones sobre la inteligencia artificial en estudiantes de nivel medio superior. *Punto Cunorte, 12*(23), e23305. https://doi.org/10.32870/punto.v12i23.305

Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) se ha puesto de manifiesto en casi todos los aspectos de la vida, no solo en lo profesional o académico, sino en el día a día. En tanto que muchos de los servicios de IA son gratuitos o parcialmente gratuitos y las aplicaciones se han desarrollado no solo para equipos de escritorio sino para teléfonos móviles, la IA se ha vuelto una herramienta muy versátil y de uso generalizado para todo público, incluyendo no especialistas en programación o computación (Burgsteiner *et al.,* 2016; Ding *et al.,* 2024; Kandlhofer *et al.,* 2016).

En el ámbito educativo está transformando radicalmente las dinámicas de enseñanza (Harry, 2023; Navarro *et al.,* 2023; Panaqué y Castañón, 2024; Sánchez-Delgado *et al.,* 2025; Santillán-Lima *et al.,* 2024; Yim, 2024) y aprendizaje, pasando de ser una tecnología emergente a una herramienta cotidiana en las aulas (Kim *et al.,* 2025; Sánchez-Delgado *et al.,* 2025; Santillán-Aguirre *et al.,* 2025; Stolpe y Hallström, 2024; Touretzky *et al.,* 2019). A diferencia de innovaciones tecnológicas previas, la IA —y específicamente la IA generativa— ha permeado la vida estudiantil a una velocidad que supera la capacidad de adaptación de los currículos formales (Nass *et al.,* 1994; Rizvi *et al.,* 2023; Van-Huy *et al.,* 2024), las normativas institucionales, de los docentes e incluso de los propios alumnos.

Este escenario ha dado lugar a la necesidad de conceptualizar y medir la *literacidad en* IA. Long y Magerko (2020) definen este complejo constructo a través de preguntas básicas: ¿qué es la IA? ¿Qué puede hacer la IA? ¿Cómo funciona la IA? ¿Cómo se debe utilizar la IA? ¿Cómo percibe la gente la IA? Estas preguntas guía o detonadoras hacen repensar la literacidad en IA no solo como la capacidad de interactuar con la tecnología, sino como un conjunto de competencias que permiten a los individuos evaluarla críticamente, comunicarse y colaborar con ella de manera efectiva. No se trata únicamente de una habilidad técnica o una competencia escolar o profesional, sino de una comprensión multidimensional que abarca aspectos cognitivos, éticos y afectivos. En este sentido, Ng y

otros (2021a, 2021b) amplían la definición proponiendo dimensiones que la literacidad en IA debe incluir, tales como la comprensión, el uso, la evaluación y la ética para hacerlos pilares fundamentales.

A pesar de la creciente literatura sobre el tema, existe un sesgo significativo en la investigación actual. Gran parte de los estudios (Biagini *et al.,* 2023; Kandlhofer *et al.,* 2016; Koch *et al.,* 2024; Laupichler *et al.,* 2022, 2023) se han centrado en la educación superior o en la validación de instrumentos para poblaciones adultas y universitarias, lo anterior, debido a la gran variedad de aplicaciones que la IA tiene en diversos campos profesionales. Sin embargo, el uso cada vez a más temprana edad de dispositivos y de tecnología digital (Tinmaz *et al.,* 2023) e incluso de la propia IA (Chiu *et al.,* 2024; Long y Magerko, 2020; Su *et al.,* 2023), hace necesario ampliar las investigaciones y orientarlas a grupos más jóvenes (Ayeni *et al.,* 2024). Por lo anterior es necesario enfocar esfuerzos en el nivel medio superior (bachillerato, para México, con edades entre 15 y 18 años aproximadamente), una etapa crítica donde los estudiantes consolidan sus hábitos académicos antes de ingresar a la vida universitaria o laboral. Sobre lo anterior es necesario resaltar que no solo los hábitos de estudio se consolidan, sino también valores como la ética. En general, debido a su propia naturaleza proteica, opaca e inestable (Mishra y Koehler, 2008) la IA se presenta a menudo como una *caja negra:* una herramienta sofisticada de alta utilidad para la resolución inmediata de tareas, pero cuyos mecanismos, sesgos e implicaciones éticas (Bender, 2024; Kong *et al.,* 2021; Ng *et al.,* 2021a) permanecen oscuros para el usuario promedio.

El problema que trata esta investigación radica en la posible desconexión entre el uso operativo o instrumental de la IA y la reflexión crítica sobre la misma. El concepto de literacidad en IA demanda ir más allá de la operatividad técnica del usurario final para abordar problemas éticos, de seguridad o de adopción tecnológica complejos. En pocas palabras, el tener una cuenta de un servicio de IA y el usarlo diariamente no implica un dominio de la IA.

Si bien gran parte de la literatura sobre literacidad en IA se enfoca en contextos europeos o anglosajones y en educación superior, la investigación en el contexto latinoamericano tiene matices distintos. Autores como Navarro y otros (2023) y Panaqué y Castañón (2024) destacan que las incidencias de la IA en la educación contemporánea en Latinoamérica enfrentan retos particulares, como brechas de infraestructura y una integración altamente informal. En la región, el uso de IA en las aulas suele darse de manera autodidacta y al margen de normativas institucionales claras (Santillán-Aguirre *et al.,* 2025), lo que acentúa la necesidad de investigar en niveles preuniversitarios. En el contexto mexicano, y específicamente en el estado de Michoacán, la adopción de herramientas como ChatGPT o Gemini por parte de los estudiantes de bachillerato ha ocurrido de manera acelerada y, en gran medida, autodidacta y acrítica, careciendo de una instrucción formal que acompañe este proceso. El principio fundamental de la literacidad en IA es que el uso constante no se debe asociar con la proeficiencia, competencia o conocimiento profundo de la herramienta. Por poner un caso, las implicaciones legales de los servicios de IA no son conocidas por todos los usuarios a pesar de que las compañías que ofrecen estos servicios constantemente recuerdan a sus clientes sus términos y condiciones; ante la urgencia de obtener el servicio, el usuario final —en este caso los jóvenes— no reflexiona críticamente sobre estas implicaciones. Lo anterior provoca mucha confusión en términos de propiedad intelectual (p. ej. las imágenes): qué se puede usar y qué no.

El presente estudio tiene como objetivo analizar el estado de la literacidad en IA en estudiantes de nivel medio superior, explorando no solo la frecuencia y el propósito de su uso, sino también las percepciones emocionales y éticas asociadas. A través de un enfoque mixto que integra análisis estadístico descriptivo y minería de texto (análisis de sentimientos) se busca responder a la interrogante de cómo los jóvenes equilibran la utilidad percibida de la IA con la honestidad académica y la confianza en la información generada.

Para fines de la presente investigación se establece una definición operacional de literacidad en IA apoyada en trabajos previos (Magallanes-Ulloa *et al.,* 2026). Se define como un constructo multidimensional que permiten a los estudiantes interactuar con la IA de manera responsable, efectiva y segura. Operacionalmente, esta literacidad se estructura y evalúa a través de cinco dimensiones fundamentales que integran perspectivas cognitivas, afectivas y socioéticas: 1) conocimientos y habilidades, 2) compromiso emocional, 3) conciencia ética, 4) aplicación contextual y 5) experiencia académica.

Materiales y métodos

Diseño de investigación

El presente estudio adoptó un diseño exploratorio, no experimental y de alcance descriptivo-correlacional con un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). Esta aproximación metodológica se seleccionó para cuantificar los niveles de literacidad y frecuencia de uso, así como para interpretar las percepciones subjetivas y emocionales de los estudiantes frente a la tecnología. La recolección de datos se realizó en un único momento temporal durante el ciclo escolar 2024-2025.

Participantes

La muestra fue no probabilística por conveniencia, conformada por 337 estudiantes de nivel medio superior de diversos subsistemas educativos (públicos y privados) en México, con una concentración significativa en el estado de Michoacán. El rango de edad predominante osciló entre los 14 y 18 años, correspondiente a la etapa formativa del bachillerato. Los criterios de inclusión consideraron a estudiantes activos matriculados en modalidad escolarizada que tuvieran acceso a dispositivos digitales para responder el instrumento.

Instrumento

Se diseñó un instrumento *ad hoc* compuesto por 39 ítems organizados de la siguiente manera: primero una sección de datos sociodemográficos tales como la edad, el grado de avance en su bachillerato y el género. Sobre la parte de literacidad en IA, con base en los marcos teóricos realizados, se plantearon siete dimensiones teóricas: 1) conocimiento de la IA, 2) uso y aplicación, 3) evaluación crítica, 4) ética y responsabilidad, 5) colaboración e impacto emocional, 6) contexto escolar y 7) percepción social. El cuestionario combinó reactivos en escala tipo Likert de 5 puntos (desde "totalmente en desacuerdo" hasta "totalmente de acuerdo" y frecuencias de uso) con preguntas abiertas para el análisis cualitativo.

Debido a que se trata de un método mixto para garantizar la validez del contenido, el instrumento fue sometido a una doble validación: en el sentido cualitativo se realizó una validación por juicio de expertos, contando con la evaluación de especialistas en tecnología educativa e IA, así como expertos en el nivel medio superior; en el sentido cuantitativo, la confiabilidad del instrumento se verificó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor global de 0.88, lo que indica una consistencia interna elevada y adecuada para estudios exploratorios en ciencias sociales.

Procedimiento y análisis de datos

La aplicación se realizó mediante un formulario en línea, mismo que estuvo disponible para los estudiantes durante un periodo de tres semanas. La distribución se hizo con el modelo bola de nieve dado que el muestreo fue por conveniencia. Se socializo con docentes y autoridades educativas que distribuyeron un código QR en los centros educativos participantes. Concluida la recolección de datos se inició el análisis de la información, que siguió una estrategia en dos fases:

- **Análisis cuantitativo.** Se utilizó Microsoft Excel para compilar y ordenar la información. El análisis de los datos se realizó aplicando estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central) para caracterizar el perfil de los usuarios y sus patrones de comportamiento.
- **Análisis cualitativo.** Las respuestas abiertas fueron procesadas utilizando el lenguaje de programación R. Se emplearon librerías especializadas como Tidyverse y tidytext para el procesamiento de datos, así como ggplot2 y Wordcloud2 para la visualización gráfica. A través de estas herramientas se aplicaron técnicas de procesamiento de lenguaje natural (PLN) para generar nubes de palabras, análisis de frecuencia de términos (bigramas y trigramas) y un análisis de sentimientos basado en el léxico AFINN. Esto permitió identificar la polaridad emocional (positiva/negativa) y los núcleos semánticos en el discurso de los estudiantes sobre la confianza y la ética en la IA.

El PLN aplicado al corpus total de respuestas abiertas de los participantes (N = 337), el rigor cualitativo y la fiabilidad del análisis no dependieron de una codificación empírica o de criterios de saturación tradicionales. En su lugar, el rigor se garantizó mediante la consistencia algorítmica y la reproducibilidad técnica de los *scripts* estructurados en el lenguaje de programación R, utilizando el léxico estandarizado AFINN.

Resultados

La muestra final estuvo conformada por 337 estudiantes de nivel medio superior, con un rango de edad que oscila entre los 15 y 18 años. En cuanto al avance académico, hay una representación equilibrada entre los distintos ciclos de formación. Respecto a la procedencia institucional, los participantes pertenecen a subsistemas tanto públicos como privados, destacando la presencia de estudiantes del Bachillerato Nicolaita (UMSNH), CBTIS, CETIS y CONALEP. De acuerdo con las respuestas, se ob-

serva una distribución de género del 54 % femenino, 43 % masculino y 3 % prefirieron no decirlo. Debido a la configuración de obligatoriedad de respuesta del formulario, no existieron celdas vacías (omisión técnica), registrándose este último grupo como una opción válida de reserva voluntaria.

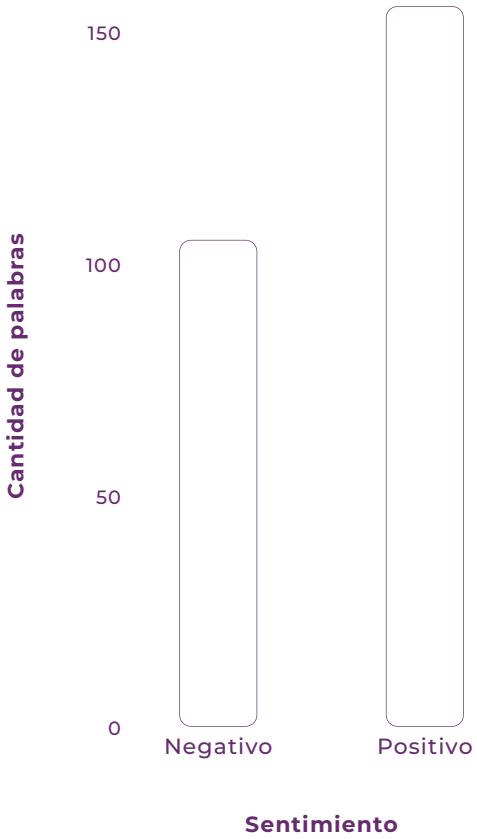
Predominancia del uso instrumental y percepción de utilidad

El análisis de frecuencia de léxico y bigramas (dos palabras que se presentan de manera adyacente y en secuencia) revela que la interacción de los estudiantes con la IA es preponderantemente pragmática y utilitaria. Se realizó un análisis TF-IDF *(term frequency - inverse document frequency)* que muestra no solo la aparición de vocablos, sino que revela los términos predominantes en un tópico, esto es, las palabras con mayor peso y frecuencia en la categoría; dichos vocablos fueron: "tareas", "escuela", "trabajos" y "resolver dudas". Este cálculo ponderó la relevancia de cada término penalizando aquellos muy comunes en el corpus general, permitiendo aislar las palabras distintivas —y no solo las más repetidas—, es decir, les restó peso a las palabras más comunes haciendo que las palabras diferentes se revelaran. Específicamente, los bigramas más recurrentes como "hacer tareas", "uso personal" y "resumir textos" confirman una dependencia funcional hacia herramientas generativas como ChatGPT para optimizar tiempos de entrega y la calidad de tareas y gestión académica en general.

Este uso intensivo se correlaciona con una percepción emocional positiva hacia la utilidad de la IA. El análisis AFINN (Finn Årup Nielsen) asigna una puntuación numérica de valencia emocional a las palabras (con valores de -5 a +5), posibilitando la cuantificación de la intensidad del sentimiento positivo o negativo. El sentimiento global se obtuvo sumando los puntajes de las palabras detectadas en cada respuesta abierta de los alumnos sobre utilidad: si el total resultaba mayor a cero se indicó una postura positiva, en contraparte, uno menor, describía sentimientos

negativos. Una vez aplicado dicho análisis a las respuestas de los estudiantes se identificó un balance mayoritariamente positivo (ver Figura 1). Los estudiantes asocian la tecnología con conceptos de eficiencia ("rápido", "facilita", "ahorra tiempo").

Figura 1. Balance de la percepción emocional de los estudiantes sobre la utilidad de la IA



Sin embargo, este aprovechamiento instrumental, como se ha mencionado, no se traduce necesariamente en una integración profunda del conocimiento. Los trigramas asociados a la utilidad, tales como "ayuda agilizando procesos" o "resolver algo rápido", sugieren que la IA se valora más por su inmediatez que por su capacidad para potenciar el pensamiento complejo y crítico, la reflexión o el desarrollo conceptual.

Niveles de confianza frente a la precisión de los resultados generados

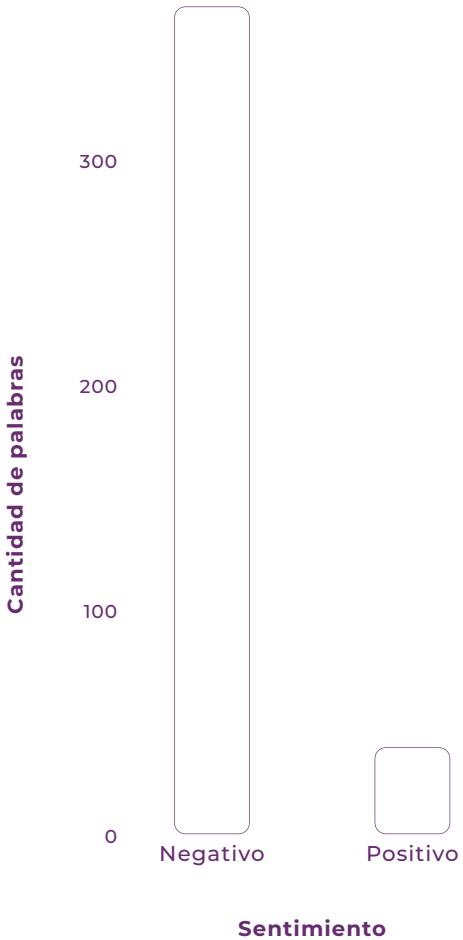
Se encontró que a pesar de la alta valoración de utilidad, los estudiantes muestran cierto escepticismo. El análisis de sentimientos sobre la variable "confianza" arrojó una polaridad predominantemente negativa o reservada (ver Figura 2). El análisis de tópicos realizado sobre el conjunto de respuestas asociadas a la confianza en la IA permitió identificar tres núcleos semánticos principales que reflejan las percepciones de los estudiantes respecto a la fiabilidad, precisión y uso de estas herramientas. El Tópico 1 agrupa términos como "errores", "equivoca" y "falsa", evidenciando que los usuarios han experimentado "alucinaciones" o inexactitudes en las respuestas de la IA, lo anterior podría explicar la desconfianza en ella.

Los bigramas más frecuentes en esta dimensión, como "algunas veces" y "tiene errores", refuerzan la existencia de un escepticismo entre los participantes. Los estudiantes reconocen la eficacia de la herramienta, pero su credibilidad no es completa, por ello hacen verificaciones en otras fuentes, como los buscadores tradicionales.

La brecha ética. La invisibilidad de la autoría

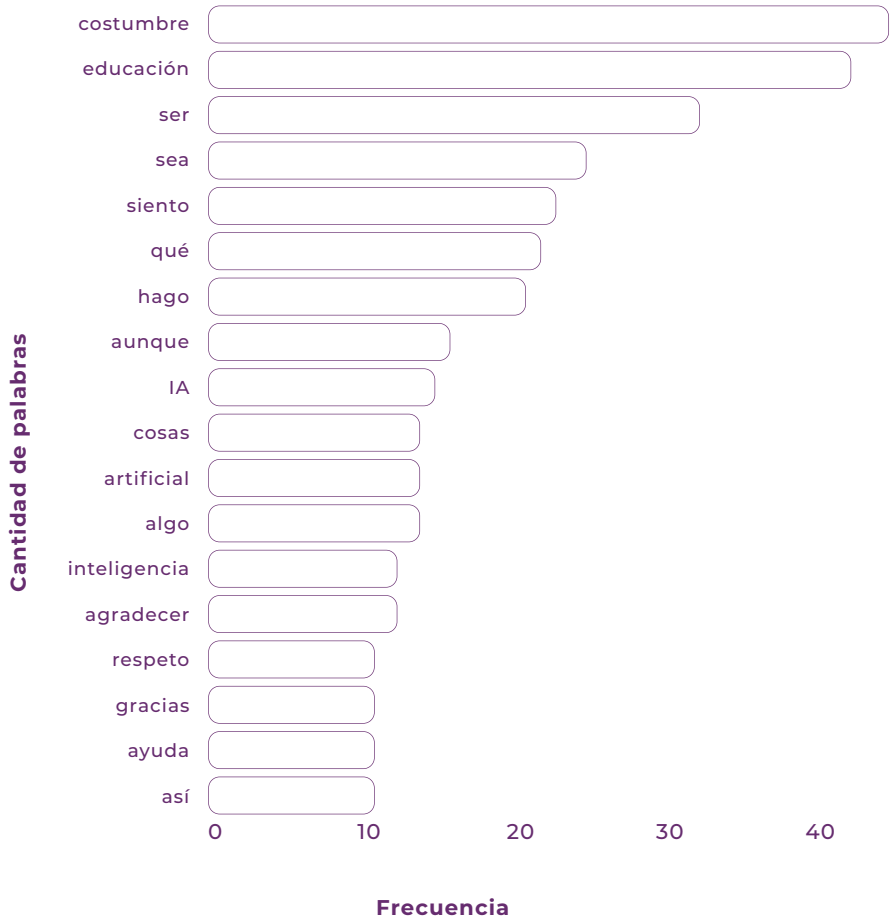
Uno de los hallazgos más significativos del estudio se encuentra en la dimensión ética. Los resultados indican que más del 70 % de los participantes ha observado o realizado la entrega de trabajos escolares generados con IA sin otorgar el crédito correspondiente a la herramienta. Al

Figura 2. Balance de sentimientos y polaridad en la confianza hacia la IA



explorar las razones detrás de esta conducta mediante minería de texto, se encontró que no se trata necesariamente de una intención de plagio deliberado, sino de una normalización cultural y falta de directrices. La Figura 3 muestra que los términos más asociados a la falta de crédito son "costumbre", "educación" y "necesario mencionarlo".

Figura 3. Frecuencia de términos asociados a las razones para otorgar o negar crédito a la IA.



El análisis de trigramas como “considero necesario mencionar” frente a “aunque sea costumbre” revela un dilema ético entre las y los alumnos: por un lado, intuyen que deberían transparentar el uso de la IA (como una forma de honestidad académica), pero por otra parte, no tienen esta práctica arraigada como una costumbre académica.

Discusión

Los hallazgos de este trabajo muestran que el campo de la literacidad en IA en el nivel medio superior es muy amplio y con varios niveles de apreciación. Aunque es complejo hacer generalizaciones, los resultados muestran una marcada asimetría entre la competencia instrumental y la conciencia ética. Si bien los estudiantes demuestran una adopción ágil de la tecnología para fines académicos inmediatos, sus prácticas evidencian vacíos significativos en el pensamiento crítico que les permita usarla de manera ética y segura y aprovechar el potencial de estas herramientas. Lo cual contrasta con posturas puramente tecnooptimistas que asumen una adopción tecnológica inherentemente crítica por parte de los usuarios.

En principio, la predominancia del uso de la IA para "hacer tareas" y "resolver dudas" confirma que los estudiantes poseen lo que Ng y otros (2021b) denominan una dimensión de "uso y aplicación" desarrollada. Sin embargo, esta utilización se queda en un nivel operativo orientado a la eficiencia, facilidad e inmediatez ("ahorra tiempo", "rápido") más que al aprendizaje profundo y al desarrollo conceptual. Esto indica que, en el contexto del bachillerato, la IA ha sido asimilada como una herramienta de productividad y no como un refuerzo o andamiaje cognitivo. Esta tendencia instrumental coincide con lo reportado por Laupichler y otros (2023), quienes advierten que la familiaridad operativa con la tecnología no implica necesariamente una comprensión técnica o conceptual de la misma. Saben usarla, pero no tienen un conocimiento cabal de cómo funciona.

En segundo lugar se observa una paradoja en la confianza. Aunque los estudiantes dependen de la IA para sus actividades académicas, los datos de análisis de sentimiento y de frecuencia léxica ("errores", "falsa", "equivoca") indican que son conscientes de las "alucinaciones" o inexactitudes de la IA. Esta desconfianza latente o escepticismo, provocado por información de fallos o experiencias personales usando la IA, podría interpretarse como un indicio positivo de evaluación crítica, una de las compe-

tencias clave señaladas por Long y Magerko (2020). No obstante, el hecho de que sigan utilizando la herramienta a pesar de reconocer sus fallos sugiere una dependencia funcional que supera a la cautela epistémica.

Uno de los hallazgos más críticos se presenta en la dimensión ética. La normalización de la falta de crédito o citación del uso de IA, justificada bajo términos como "costumbre" o la ausencia de exigencia docente ("necesario mencionarlo"), evidencia una brecha en los procesos o requerimientos éticos. Varios autores (Biagini *et al.,* 2023; Chiu *et al.,* 2024; Ng *et al.,* 2021b; Su *et al.,* 2023; Zhang *et al.,* 2023) enfatizan que la literacidad en IA debe incluir componentes éticos y críticos firmes. La invisibilidad de la autoría no surge necesariamente de una intención deshonesta, sino de un vacío formativo donde los estudiantes no perciben la IA como una fuente intelectual que requiera reconocimiento, sino como una utilidad mecánica.

Conclusiones

Es importante señalar como limitante que estos resultados corresponden a un contexto específico en el estado de Michoacán, por lo que su generalización a otras regiones debe realizarse con cuidado. Asimismo, al tratarse de un estudio basado en percepciones, los datos reflejan la visión subjetiva de los informantes y no necesariamente una evaluación objetiva de sus competencias técnicas. Como futuras líneas de investigación podrían ampliar la muestra a otras entidades federativas o contrastar la visión del alumnado con la de los docentes para obtener una perspectiva más amplia y complementaria del fenómeno.

El presente trabajo confirma que la IA se ha integrado de manera efectiva en la vida académica de los estudiantes de nivel medio superior en el contexto de la muestra analizada. Sin embargo, al tratarse de un proceso intuitivo y empírico, dicha integración no se ha realizado de manera armónica, por el contrario, se ha dado de manera desproporcionada. Los alumnos expresan usar la IA de forma cotidiana y prácticamente sin dificultad, pero solo en el plano de la productividad ("hacer tareas",

"resolver dudas"). Dicho de forma simple, han asimilado el uso de las aplicaciones como ChatGPT o Gemini sin problema para hacer las tareas que les dejan sus profesores: las usan para hacer tareas, pero no para aprender.

Sin embargo, otras dimensiones como el conocimiento sobre el funcionamiento de la IA o sus implicaciones éticas se han quedado rezagadas, esto queda de manifiesto en la omisión sistemática de la autoría o acreditación de la IA en los trabajos escolares. Lo anterior no debe convertirse en una alarma o verse como una crisis de valores, sino como un área de oportunidad en las normas institucionales. Hay estudiantes que, sin duda alguna, buscan hacer trampa con la IA, pero para muchos otros, acreditar a la IA en un trabajo es tanto como acreditar a la calculadora o al ábaco o a cualquier otro elemento didáctico.

La aparente contradicción detectada en la dependencia de una tecnología en la que no confían plenamente y cuyo uso ocultan, no es tanto un contrasentido de los estudiantes sino más bien un vacío formativo que debe ser llenado con políticas claras sobre el uso de la IA en trabajos académicos. El bachillerato, como etapa de transición, no está proveyendo los marcos normativos necesarios para que los estudiantes transiten de un uso mecánico a un uso crítico y transparente de la IA. La falta de citación no debe interpretarse únicamente como deshonestidad académica, sino como síntoma de una cultura escolar que aún no ha definido las reglas y lineamientos para el uso de la IA en la escuela.

Se concluye que la mera exposición a la tecnología es insuficiente para desarrollar una literacidad en IA integral. Es imperativo que las instituciones educativas de nivel medio superior, docentes, e incluso padres de familia implementen estrategias pedagógicas e institucionales que fomenten la ética, la transparencia y el pensamiento crítico sobre la IA. El reto no es enseñar a los estudiantes a usar la IA, en buena medida ya lo hacen, sino enseñarles a cuestionarla, validarla y reconocerla, transformando una herramienta de productividad en una potente herramienta didáctica que les apoye en su camino de aprendizaje.

Referencias

Ayeni, O. O.; Al-Hamad, N. M.; Chisom, O. N.; Osawaru, B. y Adewusi, O. E. (2024). AI in education: A review of personalized learning and educational technology. *GSC Advanced Research and Reviews, 18*(2), 261–271. https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.18.2.0061

Bender, S. M. (2024). Awareness of artificial intelligence as an essential digital literacy: ChatGPT and Gen-AI in the classroom. *Changing English: Studies in Culture and Education, 31*(2), 161–174. https://doi.org/10.1080/1358684X.2024.2309995

Biagini, G.; Cuomo, S. y Ranieri, M. (2023). Developing and validating a multidimensional AI literacy questionnaire: Operationalizing AI literacy for higher education. *CEUR Workshop Proceedings,* 3605. https://ceur-ws.org/Vol-3605/paper1.pdf

Burgsteiner, H.; Kandlhofer, M. y Steinbauer, G. (2016). Irobot: Teaching the basics of artificial intelligence in high schools. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence, 30*(1). https://doi.org/10.1609/aaai.v30i1.9868

Chiu, T. K. F.; Ahmad, Z.; Ismailov, M. y Sanusi, I. T. (2024). What are artificial intelligence literacy and competency? A comprehensive framework to support them. *Computers and Education Open,* 6, 100171. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100171

Ding, L.; Kim, S. y Allday, R. A. (2024). Development of an AI literacy assessment for non-technical individuals: What do teachers know? *Contemporary Educational Technology, 16*(3), ep512. https://doi.org/10.30935/cedtech/14619

Harry, A. (2023). Role of AI in education. *Interdisciplinary Journal & Humanity (INJURITY), 2*(3), 227–236.

Kandlhofer, M.; Steinbauer, G.; Hirschmugl-Gaisch, S. y Huber, P. (2016). Artificial intelligence and computer science in education: From kindergarten to university. En *2016 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1–9). IEEE. https://doi.org/10.1109/FIE.2016.7757570

Kim, S. K.; Kim, T. Y. y Kim, K. (2025). Development and effectiveness verification of AI education data sets based on constructivist learning principles for enhancing AI literacy. *Scientific Reports, 15*(1), 1–23. https://doi.org/10.1038/s41598-025-95802-4

Koch, M. J.; Carolus, A.; Wienrich, C. y Latoschik, M. E. (2024). Meta AI literacy scale: Further validation and development of a short version. *Heliyon, 10*(21), e39686. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39686

Kong, S. C.; Man-Yin-Cheung, W. y Zhang, G. (2021). Evaluation of an artificial intelligence literacy course for university students with diverse study backgrounds. *Computers and Education: Artificial Intelligence,* 2, 100026. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100026

Laupichler, M. C.; Aster, A.; Schirch, J. y Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence,* 3, 100101. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101

— (2023). Development of the "Scale for the assessment of non-experts' AI literacy" – An exploratory factor analysis. *Computers in Human Behavior Reports,* 12, 100338. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100338

Long, D. y Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. En *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–16). ACM. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727

Magallanes-Ulloa, E.; López-Flores, J. I. y Carrillo-García, C. (2026). Identifying Distinct AI Literacy Profiles in Higher Education: Implications for Tailored Pedagogical Strategies. *International Journal of Information and Education Technology, 16*(3), 585-592. https://doi.org/10.18178/ijiet.2026.16.3.2530

Mishra, P. y Koehler, M. J. (2008). Introducing technological pedagogical content knowledge [Ponencia]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Nueva York, NY, Estados Unidos.

Nass, C.; Steuer, J. y Tauber, E. R. (1994). Computers are social actors. En *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 72–78). ACM. https://doi.org/10.1145/191666.191703

Navarro, J. R. S.; Pérez, Y. S.; Bravo, D. D. P. y Núñez, M. de J. C. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación contemporánea. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación,* 77, 97–107. https://doi.org/10.3916/C77-2023-08

Ng, D. T. K.; Leung, J. K. L.; Chu, K. W. S. y Qiao, M. S. (2021a). AI literacy: Definition, teaching, evaluation and ethical issues. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology, 58*(1), 504–509. https://doi.org/10.1002/pra2.487

— (2021b). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence,* 2, 100041. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041

Panaqué, C. R. y Castañón, C. B. (2024). La inteligencia artificial en la educación del siglo XXI: avances, desafíos y oportunidades. Presentación. *Educación, 33*(64), 5–7. https://doi.org/10.18800/educacion.202401.p001

Rizvi, S.; Waite, J. y Sentance, S. (2023). Artificial intelligence teaching and learning in K-12 from 2019 to 2022: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence,* 4, 100145. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100145

Sánchez-Delgado, M. A. S.; Delgado-Navarrete, N. B.; Chenche-Jácome, W. L. y Andrade-Zamora, F. (2025). Inteligencia artificial en la educación: Transformando los entornos digitales para un aprendizaje personalizado. *Universidad y Sociedad, 17*(2), e4994.

Santillán-Aguirre, P.; Santos-Poveda, R.; Cuadrado-Solis, V. y Hernández-Andrade, L. (2025). Integración de inteligencia artificial generativa en metodologías activas para la enseñanza. *Universidad y Sociedad, 17*(5), 5224.

Santillán-Lima, J. C.; Duque-Vaca, M. Á.; Urgiles-Rodríguez, B. E. y Tixi-Gallegos, K. G. (2024). Integración de las nuevas tecnologías basadas en inteligencia artificial para la enseñanza de las matemáticas. *Universidad y Sociedad, 16* (6), 228–237.

Stolpe, K. y Hallström, J. (2024). Artificial intelligence literacy for technology education. *Computers and Education Open,* 6, 100159. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100159

Su, J.; Ng, D. T. K. y Chu, S. K. W. (2023). Artificial intelligence (AI) literacy in early childhood education: The challenges and opportunities. *Computers and Education: Artificial Intelligence,* 4, 100124. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100124

Tinmaz, H.; Fanea-Ivanovici, M. y Baber, H. (2023). A snapshot of digital literacy. *Library Hi Tech News, 40* (1), 20–23. https://doi.org/10.1108/LHTN-12-2021-0095

Touretzky, D.; Gardner-McCune, C.; Martin, F. y Seehorn, D. (2019). Envisioning AI for K-12: What should every child know about AI? *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence, 33* (01), 9795–9799. https://doi.org/10.1609/aaai.v33i01.33019795

Van-Huy, L.; Nguyen, H. T. T.; Vo-Thanh, T.; Thinh, N. H. T. y Dung, T. T. T. (2024). Generative AI, why, how, and outcomes: A user adoption study. *AIS Transactions on Human-Computer Interaction, 16* (1), 1–27. https://doi.org/10.17705/1thci.00198

Yim, I. H. Y. (2024). A critical review of teaching and learning artificial intelligence (AI) literacy: Developing an intelligence-based AI literacy framework for primary school education. *Computers and Education: Artificial Intelligence,* 7, 100319. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100319

Zhang, H.; Lee, I.; Ali, S.; DiPaola, D.; Cheng, Y. y Breazeal, C. (2023). Integrating ethics and career futures with technical learning to promote AI literacy for middle school students: An exploratory study. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 33* (2), 290–324. https://doi.org/10.1007/s40593-022-00293-3

Actitudes ético-profesionales, clima de integridad y dilemas éticos en docentes universitarios

Un estudio convergente •

Ethical-professional attitudes, integrity climate, and ethical dilemmas among university faculty

A convergent study

Recibido: 27 de marzo de 2026 | Aceptado: 10 de junio de 2026 | Publicado: 1 de julio de 2026

DOI: 10.32870/PUNTO.V12I23.317

Juan Miguel Salazar Partida *
Mónica Márquez Pinedo **
Fernanda Elizabeth Ramírez Santos ***
Antonio Burgos García ****

Resumen

Este estudio examinó las actitudes ético-profesionales del profesorado universitario y su vínculo con el clima institucional de integridad y la

• Este trabajo fue financiado por el proyecto PID2021-129018NB-I00, apoyado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por ERDF/EU.

* Autor de correspondencia. Docente universitario y doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada. Universidad de Guadalajara, México. ORCID: 0000-0002-5743-1202. Email: edu1281@correo.ugr.es

** Profesora investigadora y doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada. Universidad de Guadalajara, México. ORCID: 0000-0002-1785-0015. Email: monicamp@cunorte.udg.mx

*** Profesora investigadora del Centro Universitario del Norte. Universidad de Guadalajara, México. ORCID: 0000-0001-9957-6066. Email: fernanda.rsantos@udg.mx

**** Docente universitario. Universidad de Granada, España. ORCID: 0000-0003-0692-7803. Email:aburgos@ugr.es

experiencia reciente de dilemas éticos en una universidad regional mexicana. Con un diseño convergente, 156 docentes del CUNorte (Universidad de Guadalajara) respondieron la escala de Hirsch, dos indicadores institucionales (acciones y cultura) y una pregunta abierta sobre ética profesional. Se observaron actitudes altas (con mayor puntuación afectivo-emocional) y un clima de integridad moderado, más asociado a la cultura que a acciones específicas. Los dilemas se reportaron mayoritariamente como ocasionales, con variaciones por situación laboral y formación ética reciente. La ética se definió principalmente como valores y trato justo. Como aportación, se presenta un diagnóstico mixto centrado en profesorado; la principal limitación es el autoinforme, y la implicación es fortalecer cultura y acciones institucionales de integridad.

Palabras clave: ética profesional docente, actitudes ético-profesionales, clima institucional de integridad, dilemas éticos, educación superior.

Abstract

This study examined university teachers' ethical-professional attitudes and their relationship with institutional integrity climate and recent ethical dilemmas in a regional Mexican university. Using a convergent design, 156 faculty members from CUNorte (Universidad de Guadalajara) completed Hirsch's scale, two institutional indicators (actions and culture), and an open-ended question on professional ethics. Results showed high attitudes (highest in the affective–emotional dimension) and a moderate integrity climate, more strongly associated with integrity culture than with specific institutional actions. Dilemmas were reported mostly as occasional, with variation by employment status and recent ethics training. Ethics was defined mainly in terms of values and fair treatment. The study contributes a mixed, faculty-focused diagnostic; the main limitation is self-report, and the implication is to strengthen both integrity culture and institutional actions.

Keywords: *teaching professional ethics, ethical-professional attitudes, institutional integrity climate, ethical dilemmas, higher education.*

Cómo citar este artículo

Salazar-Partida, J. M.; Márquez-Pinedo, M.; Ramírez-Santos, F. E. y Burgos-García, A. (2026). Actitudes ético-profesionales, clima de integridad y dilemas éticos en docentes universitarios: estudio convergente. *Punto Cunorte, 12*(23), e23317. https://doi.org/10.32870/punto.v12i23.317

Introducción

La ética profesional del profesorado universitario se ha consolidado como un campo de análisis relevante en la investigación educativa contemporánea, especialmente en un contexto marcado por la intensificación de las demandas académicas, la presión por la productividad científica y la creciente exigencia de rendición de cuentas por parte de la sociedad (Marginson, 2018; Tight, 2020). En este escenario, la universidad no solo constituye un espacio de generación y transmisión del conocimiento sino también un ámbito en el que se configuran valores, normas y prácticas que orientan la vida académica y profesional. Por ello, analizar cómo se expresan las disposiciones éticas del profesorado universitario permite comprender mejor una dimensión central de su práctica en la educación superior.

Las actitudes ético-profesionales pueden entenderse como disposiciones relativamente estables que combinan componentes cognitivos, afectivos y conductuales en el ejercicio de la profesión (Hirsch, 2005). No se reducen al seguimiento de normas sino que implican apropiación de valores, deliberación moral y disposición para actuar éticamente en contextos complejos o inciertos (Gholami *et al.,* 2015). En la universidad estas disposiciones se expresan en decisiones cotidianas relacionadas con la docencia, la evaluación, la investigación y la gestión, por lo que resultan útiles para analizar la ética profesional del profesorado.

La literatura reciente ha subrayado que las actitudes éticas del profesorado constituyen un factor importante en la configuración de prácticas académicas responsables. En este sentido, diversos estudios han mostrado que el profesorado con mayor orientación ética tiende a promover entornos de aprendizaje más justos, inclusivos y transparentes (Morris, 2018; Bretag *et al.,* 2019). Esta relación evidencia que la ética profesional no solo tiene implicaciones individuales sino también colectivas al contribuir a la construcción de culturas académicas basadas en la confianza y el respeto (Hanhimäki y Tirri, 2009).

En esta línea, el profesorado puede entenderse como un agente moral dentro de la universidad, no solo porque transmite contenidos disciplinares, sino también porque modela comportamientos éticos a través de su práctica cotidiana (Riabova *et al.,* 2023). Desde esta perspectiva, la ética profesional no puede reducirse a un conjunto de normas, sino que implica la capacidad de responder de manera responsable a las exigencias del contexto, lo que requiere sensibilidad moral, criterio práctico y un compromiso con los demás (Biesta, 2020). Ahora bien, estas disposiciones no se despliegan en el vacío, sino en marcos institucionales que pueden favorecer, tensionar o limitar su expresión en la práctica docente.

El análisis de las actitudes ético-profesionales del profesorado universitario conduce necesariamente a considerar el contexto institucional en el que dichas actitudes se configuran, se expresan y adquieren sentido. En efecto, como señalan Kuusisto *et al.* (2012), la ética profesional no se despliega en un vacío normativo, sino en marcos institucionales que condicionan, facilitan o tensionan la actuación del profesorado. En este sentido, el clima institucional de integridad puede definirse como la percepción compartida que tienen los miembros de una organización sobre el grado en que las normas, prácticas, políticas y valores institucionales promueven y sostienen comportamientos éticos (Kisamore *et al.,* 2007). Este constructo se inscribe en la tradición de estudios sobre clima organizacional pero incorpora un énfasis específico en la integridad académica, entendida como un principio fundamental que orienta la producción, transmisión y validación del conocimiento en el ámbito universitario (Eaton, 2020).

Desde una perspectiva analítica, la literatura reciente distingue entre dos componentes fundamentales del clima institucional de integridad: por un lado, las acciones institucionales (Eisenschmidt *et al.,* 2019; Bretag, 2020; Eaton, 2020), que incluyen políticas formales, códigos de ética, programas de formación o mecanismos de supervisión y sanción; y por otro, la cultura de integridad (Kisamore *et al.,* 2007; Whitley y Keith-Spiegel, 2001; Morris, 2018; Perry *et al.,* 2025), que remite a valores compartidos, normas implícitas, expectativas colectivas y prácticas coti-

dianas que configuran el comportamiento del profesorado y demás agentes participantes. Esta distinción resulta particularmente relevante ya que permite comprender por qué la existencia de marcos normativos robustos no siempre se traduce en prácticas efectivas de integridad (Whitley y Keith-Spiegel, 2001).

Por su parte, Perry *et al.* (2025) advierten que la mera implementación de políticas institucionales no garantiza su internalización por parte del profesorado. En otras palabras, puede existir una brecha entre la ética formal, expresada en documentos y regulaciones y la ética vivida, que se manifiesta en las prácticas cotidianas y en las decisiones concretas del quehacer profesional. Esta brecha pone de relieve la importancia de analizar no solo las estructuras formales sino también las percepciones y significados que el profesorado atribuye a la ética en su contexto laboral (Morris, 2018; Bretag, 2020).

Cuando las instituciones promueven valores éticos de manera clara y sostenida es más probable que dichas normas sean reconocidas como significativas, cuando ocurre lo contrario, pueden erosionarse la confianza y el compromiso ético (Eaton, 2020).

En este marco, la cultura de integridad adquiere una relevancia particular. A diferencia de las acciones institucionales que suelen diseñarse e implementarse de manera más o menos centralizada, la cultura de integridad se construye gradualmente mediante procesos de socialización, interacción y aprendizaje organizacional. Por eso su influencia tiende a ser más profunda y sostenida en la vida académica cotidiana (Whitley y Keith-Spiegel, 2001; Kisamore *et al.,* 2007).

En este sentido, los dilemas éticos en la docencia universitaria constituyen un espacio privilegiado para comprender la ética profesional en acción. Representan situaciones en las que el profesorado debe tomar decisiones en contextos marcados por la ambigüedad, la incertidumbre y la coexistencia de valores que a veces entran en conflicto.

Los dilemas éticos pueden definirse como situaciones en las que una persona debe optar entre alternativas con consecuencias morales relevantes, sin una solución clara, mediante normas o reglas preestablecidas

(Eisenschmidt *et al.,* 2019). En educación superior estos dilemas adquieren rasgos específicos por la complejidad de las funciones académicas, la diversidad de actores y las tensiones propias de la vida universitaria.

La docencia universitaria se desarrolla en un entorno de exigencias concurrentes (Suárez *et al.,* 2021): garantizar la calidad del aprendizaje, evaluar de manera justa, responder a demandas administrativas y mantener relaciones profesionales con estudiantes y colegas. Precisamente el hecho de que estas exigencias puedan entrar en conflicto genera dilemas que requieren no solo conocimiento técnico, sino también juicio ético y capacidad de deliberación.

Los dilemas éticos no constituyen eventos excepcionales sino que forman parte de la cotidianidad del profesorado universitario. Investigaciones recientes han señalado que la frecuencia de dilemas éticos es moderada a alta en contextos académicos contemporáneos, lo que refleja la complejidad creciente del trabajo universitario (Forster, 2019; Riabova *et al.,* 2023). Esta constatación refuerza la idea de que la ética profesional no puede entenderse únicamente como un conjunto de principios abstractos sino como una práctica situada que se construye en la acción.

Asimismo, la literatura ha señalado que la forma en que los dilemas son experimentados y afrontados no depende únicamente de las disposiciones individuales sino también de factores situacionales y organizacionales como el tipo de responsabilidades asumidas, la carga de trabajo, la interacción con distintos actores, la posición ocupada dentro de la estructura académica o los marcos institucionales disponibles para orientar la toma de decisiones (Hanhimäki y Tirri, 2009; Kuusisto *et al.,* 2012; Kisamore *et al.,* 2007).

De este modo el análisis de los dilemas éticos aporta una dimensión práctica y contextual a nuestra comprensión de la ética docente al mostrar cómo se configuran las decisiones morales en entornos en los que interactúan las exigencias profesionales, las relaciones institucionales y las condiciones organizativas. Sin embargo, a pesar de la importancia de estas dimensiones la literatura especializada ha tendido a examinarlas de manera fragmentada.

En particular, una parte importante de los estudios se ha concentrado en aspectos normativos o en la identificación de conductas indebidas, mientras que otra ha privilegiado el análisis del estudiantado, dejando en un segundo plano la articulación entre las disposiciones éticas del profesorado, su percepción del entorno institucional y las situaciones concretas en las que dichas disposiciones se ponen a prueba. Esta fragmentación limita la comprensión del fenómeno y dificulta la elaboración de estrategias institucionales más consistentes para fortalecer la ética profesional docente.

Esta necesidad de articulación resulta especialmente relevante en contextos latinoamericanos y en particular en el mexicano, donde la literatura sobre integridad académica y problemas éticos afines en educación superior continúa en consolidación y se ha orientado principalmente a panoramas generales del campo, estudios sobre deshonestidad / plagio estudiantil y análisis iniciales de políticas institucionales, con menor desarrollo de estudios integrados centrados en el profesorado y en la articulación entre disposiciones éticas, clima institucional y dilemas de la práctica (García-Villegas *et al.,* 2016; Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2016; Moya, 2024).

La literatura tiende a examinar por separado las actitudes éticas, el clima de integridad y los dilemas del profesorado, con escasa evidencia mixta en universidades regionales mexicanas. En este marco, el presente estudio se propone aportar evidencia empírica integrada sobre la ética profesional del profesorado universitario en el contexto de una universidad regional mexicana. Más que ofrecer una visión totalizante del *ethos* docente o de la integridad académica en abstracto, el estudio busca examinar cómo se configuran y se relacionan tres dimensiones concretas del fenómeno: las actitudes ético-profesionales del profesorado, su percepción del clima institucional de integridad y la experiencia reciente de dilemas éticos. De este modo la investigación pretende contribuir a una comprensión más situada de la ética docente y generar insumos útiles para la reflexión institucional y la mejora de las prácticas universitarias.

Objetivo general

Analizar las actitudes ético-profesionales del profesorado universitario, su relación con la percepción del clima institucional de integridad y la experiencia reciente de dilemas éticos, integrando evidencia cuantitativa y cualitativa en un contexto universitario regional mexicano. De manera específica se plantean los siguientes objetivos:

1. Describir el nivel de actitudes ético-profesionales del profesorado universitario considerando la puntuación total y las dimensiones de la escala de Hirsch.
2. Caracterizar la experiencia reciente de dilemas éticos y la percepción del clima institucional de integridad distinguiendo acciones institucionales y cultura de integridad.
3. Analizar la articulación entre las actitudes ético-profesionales, la percepción del clima institucional de integridad y la experiencia de dilemas éticos incluyendo variaciones según la situación laboral y la formación ética reciente e integrando estos hallazgos con los significados expresados en la pregunta abierta sobre ética profesional.

Método

Diseño del estudio

El estudio se desarrolló desde un enfoque mixto con orientación pragmática al integrar evidencia cuantitativa y cualitativa para analizar las actitudes ético-profesionales del profesorado, su relación con la percepción del clima institucional de integridad y la experiencia de dilemas éticos en un contexto universitario (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Johnson *et al.,* 2007). Se empleó un diseño convergente en el que los componentes cuantitativo y cualitativo se recolectaron en el mismo periodo mediante un único cuestionario en línea, se analizaron por separado y se integraron posteriormente en la interpretación para identificar

convergencias y divergencias entre los resultados (Creswell y Plano-Clark, 2018).

En su vertiente cuantitativa el estudio corresponde a un diseño no experimental y transversal, con alcance descriptivo y relacional. Se estimaron estadísticos descriptivos, consistencia interna de la escala y asociaciones entre las actitudes ético-profesionales, la percepción del clima institucional de integridad y la experiencia reciente de dilemas éticos. La vertiente cualitativa tuvo un carácter descriptivo-interpretativo y consistió en el análisis temático de respuestas breves a una pregunta abierta sobre el significado de la ética profesional en el trabajo universitario. La integración se realizó a nivel interpretativo, contrastando los hallazgos de ambas vertientes para enriquecer la comprensión de la ética profesional del profesorado en su dimensión actitudinal, contextual y situada (Creswell y Plano-Clark, 2018; Johnson *et al.,* 2007).

Participantes

Participaron 156 docentes del Centro Universitario del Norte (CUNorte) de la Universidad de Guadalajara, quienes respondieron un cuestionario en línea. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, condicionado por el acceso institucional y la disponibilidad de participación.

En cuanto al género, participaron 90 mujeres (57.7 %) y 66 hombres (42.3 %). La edad fue, en promedio, M = 44.17 años (DE = 8.15), con un rango de 28 a 66 años. Respecto al lugar de residencia habitual la mayoría reportó residencia urbana (n = 141; 90.4 %), mientras que 15 docentes (9.6 %) señalaron residencia rural. En cuanto a responsabilidades de cuidado, 110 participantes (70.5 %) indicaron que sí las tienen y 46 (29.5 %) reportaron que no.

En el plano laboral predominó el profesorado de asignatura (n = 107; 68.6 %), seguido del de tiempo completo (n = 42; 26.9 %) y técnico académico (n = 7; 4.5 %). La mayoría reportó maestría (n = 94; 60.3 %) o doctorado (n = 45; 28.8 %) como nivel máximo de estudios, mientras que 15 (9.6 %) contaban con licenciatura y 2 (1.3 %) con posdoctorado.

En términos de perfil disciplinar se observó una participación predominante de docentes adscritos a ciencias sociales y humanidades, con representación de áreas de salud e ingenierías. La experiencia docente en educación superior fue M = 13.79 años (DE = 6.96), con un rango de 1 a 37 años.

Respecto a la formación reciente, 66 docentes (42.3 %) señalaron haber realizado en el último año algún curso, taller o actividad formativa sobre ética profesional, integridad académica o deontología; 60 (38.5 %) respondieron que no y 30 (19.2 %) indicaron no estar seguros. Finalmente, la pregunta abierta sobre la definición de ética profesional fue contestada por 133 docentes (85.3 %), mientras que 23 (14.7 %) no proporcionaron respuesta.

Instrumentos y variables

Para evaluar las actitudes ético-profesionales del profesorado se utilizó la Escala de Actitudes sobre Ética Profesional propuesta por Hirsch (2005). El instrumento está compuesto por 55 enunciados con formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos que van de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Los reactivos se agrupan en cuatro dimensiones que representan ámbitos complementarios del desempeño profesional: (a) cognitivas y técnicas (13 ítems), vinculadas con la actualización y el dominio del quehacer profesional; (b) sociales (9 ítems), relacionadas con la interacción profesional como la comunicación y la colaboración; (c) éticas (23 ítems), asociadas con la responsabilidad, honestidad, servicio y el respeto a principios; y (d) afectivo-emocionales (10 ítems), referidas a la identificación con la profesión y a los recursos emocionales implicados en el ejercicio docente.

Además del instrumento principal se incluyeron variables complementarias para contextualizar las actitudes ético-profesionales en la práctica universitaria. Se recogió la frecuencia de dilemas éticos enfrentados en los últimos 12 meses mediante una escala ordinal de cinco puntos (1 = nunca, 5 = muy frecuentemente).

Para aproximar la percepción del clima institucional de integridad se incluyeron dos indicadores globales, uno relativo a acciones institucionales y otro a cultura de integridad, ambos valorados en una escala de 1 a 7 (1 = totalmente en desacuerdo, 7 = totalmente de acuerdo). Estos indicadores se emplearon como una medida breve de diagnóstico, coherente con la distinción teórica entre acciones formales y cultura institucional.

Por último se añadió una pregunta abierta para recoger, en palabras del profesorado, su definición de ética profesional en los ámbitos de la docencia, investigación o gestión. Esta información se utilizó con fines de caracterización semántica e integración interpretativa con los resultados cuantitativos.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario en línea. En una primera fase se contactó a las autoridades institucionales del Centro Universitario del Norte (CUNorte) para presentar el propósito del estudio, sus objetivos, el protocolo de aplicación y el tratamiento previsto de los datos, así como para solicitar su colaboración en la difusión institucional. A partir de esta comunicación se instruyó a las jefaturas de departamento para distribuir la invitación al profesorado a través de canales institucionales junto con el enlace de acceso al formulario.

La aplicación se llevó a cabo mediante Google Forms en modalidad de autoinforme. Una vez recibido el enlace, cada docente respondió de manera individual y remota. Antes de iniciar el cuestionario las y los participantes leyeron una sección informativa y otorgaron su consentimiento informado explícito como condición para continuar. La participación fue voluntaria y no remunerada.

Al concluir el periodo de aplicación se descargó la base de datos y se efectuó una depuración orientada a asegurar la calidad de las respuestas. Se identificaron y eliminaron cuatro casos con patrón de respuesta no diferenciado (varianza intrasujeto igual a cero), incompatible con la presencia de reactivos directos e inversos en la escala. La muestra analí-

tica final quedó conformada por 156 docentes. El estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Granada (Ref. 3096/CEIH/2022) y se condujo conforme a principios éticos internacionalmente aceptados para investigación con personas. La participación fue voluntaria y precedida por consentimiento informado. Para proteger la confidencialidad, el cuestionario se aplicó sin recopilar identificadores directos en la base analítica; las respuestas se procesaron en formato anonimizado y se reportaron únicamente de manera agregada. Los archivos de datos y materiales de análisis (código y salidas) se almacenaron en repositorios de acceso restringido, limitados al equipo investigador y se utilizaron exclusivamente con fines académicos y de investigación, de acuerdo con la normativa institucional aplicable.

Análisis de los datos

En el análisis cuantitativo se estimaron estadísticos descriptivos (media, desviación estándar e intervalo de confianza al 95 %) para la puntuación total y para cada dimensión del instrumento, así como para las variables complementarias. La consistencia interna se evaluó mediante α de Cronbach y ω de McDonald para la escala total y sus dimensiones. Previamente los reactivos inversos se recodificaron y las puntuaciones se calcularon como promedios por dimensión y total.

Dado el carácter ordinal de algunas variables, la posible desviación de normalidad y el tamaño desigual de ciertos subgrupos, se optó por técnicas de asociación y contraste robustas o no paramétricas, según el caso. Para explorar las relaciones entre las actitudes ético-profesionales y el contexto institucional se calcularon correlaciones de Spearman (ρ) entre la puntuación Hirsch (total y dimensiones), la percepción de acciones institucionales (1–7), la percepción de cultura de integridad (1–7) y el clima institucional de integridad (promedio de acciones y cultura). Dado el número de contrastes, se aplicó un ajuste de Holm para controlar el error por comparaciones múltiples (Cohen *et al.,* 2018).

Las diferencias por subgrupos se analizaron en función de variables académico-profesionales relevantes para el estudio (p. ej. situación laboral y formación ética reciente). Para variables continuas se utilizó Welch ANOVA, por su robustez ante varianzas desiguales y se reportó el tamaño del efecto mediante η^2 parcial (ηp^2). Para la frecuencia de dilemas éticos (escala ordinal de 1 a 5) se aplicó la prueba de Kruskal–Wallis, con tamaño del efecto ε^2, complementando la interpretación con medianas e intervalos intercuartílicos.

Para el análisis cualitativo, la pregunta abierta sobre el significado de la ética profesional se examinó mediante un análisis temático de corte descriptivo, orientado a identificar categorías recurrentes en las definiciones del profesorado (Braun y Clarke, 2006). Se excluyeron los casos sin respuesta y las respuestas se codificaron en categorías temáticas con codificación multicategoría, generando frecuencias y porcentajes por categoría. La presentación de los resultados se apoyó en una tabla de categorías con ejemplos ilustrativos y en una figura de distribución porcentual.

La integración se realizó a nivel interpretativo, contrastando los patrones cuantitativos (niveles, asociaciones y diferencias entre grupos) con las categorías derivadas del análisis temático, con el fin de enriquecer la comprensión de la ética profesional del profesorado en su dimensión actitudinal, contextual y situada (Creswell y Plano-Clark, 2018).

Los análisis se realizaron en Python 3.10.6, empleando librerías de uso estándar para análisis y visualización (p. ej., Pandas, Numpy, Scipy, Statsmodels y Matplotlib). Se conservaron las salidas principales (tablas, métricas de fiabilidad, matrices de correlación, contrastes y figuras) para asegurar la trazabilidad y facilitar la reproducibilidad del estudio.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio. Primero se describen las puntuaciones en la escala de actitudes ético-profesionales y su consistencia interna; posteriormente se reportan las variables contextuales (dilemas y percepciones institucionales), los análisis de asociación y comparación por subgrupos, y finalmente los hallazgos cualitativos derivados de la pregunta abierta.

Actitudes ético-profesionales y fiabilidad del instrumento

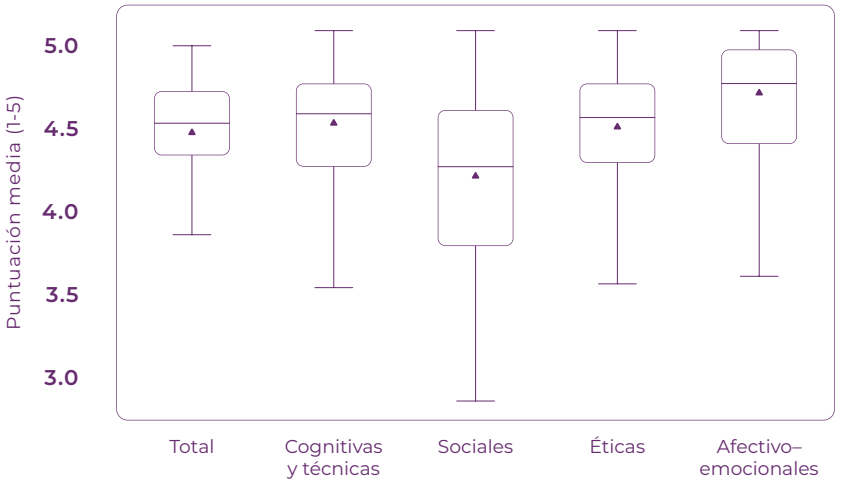
La Tabla 1 y la Figura 1 sintetizan, para la puntuación total y las cuatro dimensiones de la escala de Hirsch, los estadísticos descriptivos, los índices de consistencia interna y la proporción de puntuaciones en el tramo alto (≥ 4.5), con el fin de ofrecer una caracterización inicial del perfil observado.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos, fiabilidad y concentración de puntuaciones altas (N = 156)

Dimensión	k ítems	Media	DE	IC 95 %	α	ω	% ≥ 4.5
Hirsch total	55	4.427	0.332	[4.374, 4.479]	0.901	0.925	46.2
Cognitivas y técnicas	13	4.465	0.344	[4.411, 4.519]	0.646	0.737	52.6
Sociales*	9	4.14	0.487	[4.063, 4.216]	0.547	0.607	26.3
Éticas	23	4.457	0.371	[4.398, 4.515]	0.825	0.853	51.9
Afectivo–emocionales	10	4.566	0.387	[4.505, 4.627]	0.738	0.78	71.2

Nota. % ≥ 4.5 = proporción de puntuaciones en el tramo alto. * La dimensión Sociales presentó fiabilidad baja; se interpreta con cautela.

Figura 1. Distribución de puntuaciones por dimensión (escala Hirsch)



En conjunto, el profesorado mostró puntuaciones altas en actitudes ético-profesionales. La puntuación total de la escala fue M = 4.427 (IC 95 % [4.374, 4.479]), lo que refleja una tendencia general hacia el acuerdo con los enunciados del instrumento. Como se aprecia en la Figura 1 la distribución de puntuaciones se concentra en rangos altos, con variabilidad moderada entre dimensiones.

Al comparar las dimensiones se observó un perfil con puntajes elevados en Afectivo–emocionales (M = 4.566), así como en Cognitivas y técnicas y Éticas (medias cercanas a 4.46). En contraste, la dimensión Sociales presentó el promedio más bajo (M = 4.140), aunque se mantiene en un rango general de acuerdo.

Respecto a la fiabilidad, la escala total mostró consistencia interna alta (α = 0.901; ω = 0.925). La dimensión Éticas presentó índices adecuados (α = 0.825; ω = 0.853) y la dimensión Afectivo–emocionales alcanzó valores aceptables (α = 0.738; ω = 0.780). En contraste, la dimensión Sociales mostró fiabilidad baja (α = 0.547; ω = 0.607); por ello sus resultados se reportan con cautela y se emplean principalmente con fines descriptivos.

Dilemas éticos y percepción del contexto institucional

La Tabla 2 resume la distribución de la frecuencia de dilemas éticos reportados por el profesorado en los últimos 12 meses así como los estadísticos descriptivos de la percepción sobre acciones institucionales, cultura de integridad y el índice de clima institucional de integridad (promedio de ambas, escala 1–7).

Tabla 2. Dilemas éticos y percepción institucional (N = 156)

A) Frecuencia de dilemas éticos (últimos 12 meses)

Dilemas éticos (12 meses)	n	%
Nunca	13	8.3
Rara vez	40	25.6
Algunas veces	73	46.8
Frecuentemente	21	13.5
Muy frecuentemente	9	5.8

B) Percepción institucional (escala 1–7)

Variable	Media (DE)	IC 95 % (aprox)	Mediana [IQR]	n
Acciones institucionales (1–7)	3.885 (1.831)	[3.597, 4.172]	4 [3–5]	156
Cultura de integridad (1–7)	4.346 (1.813)	[4.062, 4.631]	4 [3–6]	156
Clima institucional de integridad (índice)	4.115 (1.691)	[3.850, 4.381]	4 [3–6]	156

Nota. El índice de clima institucional de integridad corresponde al promedio de “acciones institucionales” y “cultura de integridad”.

En términos generales la experiencia de dilemas éticos se concentró en niveles intermedios. La categoría modal fue “algunas veces” (46.8 %), seguida de “rara vez” (25.6 %). En conjunto 19.3 % del profesorado reportó dilemas con frecuencia alta (frecuentemente o muy frecuentemente), mientras que 8.3 % indicó no haberlos enfrentado en el periodo (Tabla 2A). Este patrón indica que la experiencia de dilemas éticos no fue infrecuente en la muestra, aunque para la mayoría del profesorado se presentó de manera ocasional.

Respecto al contexto institucional (Tabla 2B) la percepción de cultura de integridad (M = 4.346) fue ligeramente superior a la valoración de las acciones institucionales orientadas a promover la integridad (M = 3.885). El índice de clima institucional de integridad se situó en un nivel intermedio (M = 4.115), con mediana de 4, lo que muestra una valoración algo más favorable de la cultura de integridad que de las acciones institucionales.

Asociaciones entre actitudes ético-profesionales, clima institucional y dilemas éticos

La Tabla 3 presenta las correlaciones de Spearman (ρ) entre las actitudes ético-profesionales del profesorado (puntuación total y dimensiones de la escala de Hirsch), la percepción de acciones institucionales, la cultura de integridad, el índice de clima institucional de integridad y la frecuencia de dilemas éticos. Los valores p se ajustaron mediante el procedimiento de Holm para controlar el error por comparaciones múltiples.

Tabla 3. Correlaciones de Spearman entre las puntuaciones de Hirsch, la percepción institucional y la frecuencia de dilemas éticos (N = 156)

Variable (Hirsch)	Acciones institucionales *(pHolm)*	Cultura de integridad *(pHolm)*	Clima institucional de integridad (índice) *(pHolm)*	Dilemas éticos *(pHolm)*
Hirsch total	0.230 (0.061)	0.314 (0.001)	0.286 (0.006)	0.080 (1.000)
Cognitivas y técnicas	0.167 (0.339)	0.248 (0.033)	0.218 (0.094)	0.140 (0.642)
Sociales*	0.207 (0.131)	0.367 (<.001)	0.305 (0.002)	0.032 (1.000)
Éticas	0.187 (0.211)	0.205 (0.134)	0.205 (0.134)	0.081 (1.000)
Afectivo–emocionales	0.185 (0.211)	0.264 (0.016)	0.235 (0.052)	0.037 (1.000)

Nota. ρ = correlación de Spearman. Valores p ajustados por Holm. El índice de clima institucional de integridad corresponde al promedio de "acciones institucionales" y "cultura de integridad". * La dimensión Sociales presenta fiabilidad baja; sus asociaciones deben interpretarse con cautela.

En general se observaron asociaciones positivas pequeñas a moderadas entre las actitudes ético-profesionales y la percepción de un entorno institucional más favorable. La puntuación Hirsch total se relacionó con la cultura de integridad (ρ = 0.314; pHolm = 0.001) y con el índice de clima institucional de integridad (ρ = 0.286; pHolm = 0.006), lo que indica una asociación positiva entre puntuaciones más altas en la escala y una valoración más favorable del contexto institucional.

A nivel dimensional, la asociación más consistente se observó con la cultura de integridad, particularmente en Cognitivas y técnicas (ρ = 0.248; pHolm = 0.033) y Afectivo–emocionales (ρ = 0.264; pHolm = 0.016). La dimensión Sociales también presentó asociaciones con cultura de integridad (ρ = 0.367; pHolm < .001) y con el índice de clima institucional de integridad (ρ = 0.305; pHolm = 0.002), aunque estos resultados deben interpretarse con cautela debido a su baja fiabilidad. En contraste, la relación con las acciones institucionales no se man-

tuvo tras el ajuste por comparaciones múltiples en ninguna dimensión (pHolm > .05).

Finalmente, la frecuencia de dilemas éticos no mostró asociaciones significativas con las puntuaciones de Hirsch ni con las variables institucionales (pHolm = 1.000 en todos los casos), lo que muestra ausencia de relación estadísticamente significativa entre estas variables en la muestra analizada.

Diferencias por situación laboral y formación ética reciente

La Tabla 4 resume las comparaciones del índice de clima institucional de integridad y de la frecuencia de dilemas éticos según dos características académico-profesionales: (a) situación laboral (asignatura, tiempo completo y técnico académico) y (b) formación ética reciente en el último año. Se reportan las pruebas globales, los tamaños de efecto y, para el caso de los dilemas éticos, las medianas e intervalos intercuartílicos como apoyo descriptivo.

Tabla 4. Comparaciones por subgrupos: clima institucional de integridad y dilemas éticos (N = 156)

Factor	Variable dependiente	Prueba	Estadístico	gl	p	Tamaño de efecto
Formación ética (último año)	Clima institucional de integridad (índice)	Welch ANOVA	F = 1.93	2, 83.97	0.152	$\eta p^2 = 0.026$
Formación ética (último año)	Dilemas éticos	Kruskal–Wallis	H = 8.76	2	0.013	$\varepsilon^2 = 0.044$
Situación laboral	Clima institucional de integridad (índice)	Welch ANOVA	F = 3.64	2, 18.68	0.046	$\eta p^2 = 0.041$

Factor	Variable dependiente	Prueba	Estadístico	gl	p	Tamaño de efecto
Situación laboral	Dilemas éticos	Kruskal–Wallis	H = 11.27	2	0.004	$\varepsilon^2 = 0.061$

Nota. ε^2 = tamaño de efecto para Kruskal-Wallis. El grupo de técnicos académicos es reducido (n = 7), por lo que las comparaciones por situación laboral se interpretan con cautela. Tamaños de grupo. Situación laboral: asignatura n = 107; tiempo completo n = 42; técnico académico n = 7. Formación ética: sí n = 66; no n = 60; no seguro(a) n = 30.

Se observaron diferencias por subgrupos principalmente en la frecuencia de dilemas éticos. En función de la situación laboral, la frecuencia de dilemas difirió entre categorías ($H = 11.27$, $p = 0.004$, $\varepsilon^2 = 0.061$). A nivel descriptivo el profesorado de tiempo completo presentó una mediana más alta y menor dispersión hacia valores bajos (3 [3–4]) que el profesorado de asignatura (3 [2–3]), mientras que el grupo de técnico académico mostró valores más bajos (2 [2–2]); no obstante, estas diferencias específicas deben interpretarse con cautela, dado que la prueba reportada es global y el tamaño de este último grupo es reducido.

Asimismo la formación ética reciente también se asoció con diferencias en la frecuencia de dilemas ($H = 8.76$, $p = 0.013$, $\varepsilon^2 = 0.044$). Descriptivamente, el grupo que reportó formación mostró una distribución más desplazada hacia valores altos (3 [3–4]) que los grupos sin formación o no seguros/as (ambos con mediana 3 [2–3]).

En cambio, el índice de clima institucional de integridad no mostró diferencias según la formación ética reciente ($p = 0.152$), mientras que sí presentó una diferencia global pequeña según la situación laboral ($F = 3.64$, $p = 0.046$, $\eta p^2 = 0.041$). En términos generales, los tamaños de efecto fueron pequeños, lo que indica variaciones acotadas entre grupos. Estos resultados deben interpretarse con prudencia, especialmente en las comparaciones por situación laboral, debido al tamaño reducido del grupo de técnico académico.

Concepciones del profesorado sobre ética profesional

La Tabla 5 resume las categorías temáticas identificadas en las respuestas abiertas a la pregunta: "En tus propias palabras, ¿qué entiendes por ética profesional en el contexto del trabajo universitario?", su frecuencia y ejemplos ilustrativos. La Figura 2 muestra su distribución porcentual para facilitar la lectura comparativa. El propósito de este análisis fue caracterizar las concepciones predominantes del profesorado sobre la ética profesional en el trabajo universitario.

Tabla 5. Categorías temáticas sobre ética profesional en el trabajo universitario (respuesta abierta)

Categoría	n	%	Ejemplos (2)
Valores y principios	73	54.9	"Hacer las cosas conforme a valores" | "Llevar a cabo tu labor con respeto a tu persona, los demás y los principios de la institución".
Docencia centrada en el estudiante	33	24.8	"Trabajar y actuar con valores y actitudes en bien de la sociedad, alumnos..." | "Mantener la integridad ante el contexto universitario..."
Profesionalismo y excelencia	31	23.3	"Valores... que guían el comportamiento... para garantizar la integridad..." | "Ser honestos y enseñar con excelencia".
Respeto, justicia y equidad	31	23.3	"Llevar a cabo tu labor con respeto..." | "Actuar con responsabilidad, honestidad, respeto y compromiso...".
Responsabilidad y compromiso	31	23.3	"Actuar con responsabilidad... en cada una de las funciones..." | "Valores... que guían el comportamiento... para garantizar la integridad...".
Honestidad e integridad	29	21.8	"Actuar con responsabilidad, honestidad..." | "Mantener la integridad ante el contexto universitario...".
Bien común y responsabilidad social	26	19.5	"Trabajar y actuar... en bien de la sociedad..." | "Responsabilidad... y servicio al bien común".

Categoría	n	%	Ejemplos (2)
Normatividad y códigos institucionales	18	13.5	"...principios de la institución." | "Los valores... que practicamos... dentro de la Universidad".
Coherencia y reflexividad ética	17	12.8	"Reflexión crítica de cada práctica o decisión..." | "Actuar con responsabilidad... en docencia, investigación y gestión..."
Integridad académica e investigación	9	6.8	"...garantizar la integridad..." | "...en docencia, investigación y gestión..."

Nota. Debido a la codificación multicategoría los porcentajes no suman 100 %. El número de respuestas válidas fue 133; una misma respuesta podía ser codificada en más de una categoría.

Figura 2. Categorías temáticas sobre ética profesional (respuesta abierta)



Las definiciones del profesorado se organizaron principalmente en torno a una comprensión de la ética profesional basada en valores y principios, categoría dominante (54.9 %). Cerca de una cuarta parte de las respuestas vinculó la ética con el núcleo del rol formativo, expresado en la cate-

goría docencia centrada en el estudiante (24.8 %). De manera consistente también emergieron componentes vinculados con el desempeño profesional como profesionalismo y excelencia, respeto, justicia y equidad, responsabilidad y compromiso (23.3 % cada una), así como honestidad e integridad (21.8 %).

En un nivel intermedio aparecieron referencias al bien común y la responsabilidad social (19.5 %), a la normatividad y los códigos institucionales (13.5 %) y a la coherencia o reflexividad ética (12.8 %). En contraste, la mención explícita de la integridad académica y la investigación fue minoritaria (6.8 %), lo que indica que en esta muestra la ética profesional se definió principalmente en términos de valores, principios y orientaciones para la práctica cotidiana, más que mediante referencias a marcos formales de integridad académica.

De manera complementaria, la Figura 3 presenta una nube de palabras elaborada a partir de las respuestas abiertas, con fines ilustrativos.

Figura 3. Nube de palabras de la definición de ética profesional (respuesta abierta)



En conjunto los resultados muestran un perfil de actitudes ético-profesionales altas en el profesorado, con consistencia interna elevada en la puntuación total y niveles de aceptables a adecuados en la mayoría de las dimensiones. Este perfil se acompaña de una percepción institucional intermedia del clima institucional de integridad, con asociaciones más claras con la cultura de integridad que con las acciones institucionales específicas.

Aunque los dilemas éticos se reportaron principalmente como experiencias ocasionales su frecuencia presentó variaciones según condiciones académico-profesionales, como la situación laboral y la formación ética reciente. En la vertiente cualitativa las concepciones del profesorado sobre la ética profesional se definieron sobre todo en términos de valores, responsabilidad y trato justo, con menor presencia explícita de referencias a la integridad académica y la investigación. En su conjunto estos hallazgos delinean un escenario en el que las disposiciones ético-profesionales, la percepción del contexto institucional y los significados atribuidos a la ética profesional se articulan de manera diferenciada.

Discusión

Los resultados muestran un perfil de actitudes ético-profesionales altas en el profesorado universitario, con un predominio de la dimensión afectivo-emocional sobre el resto de las dimensiones de la escala. Este patrón sugiere que la ética profesional del profesorado, al menos en esta muestra, no se expresa únicamente como adhesión a principios normativos sino como identificación con la profesión, compromiso con el otro y disposición personal hacia el ejercicio responsable de la docencia.

Esta lectura es consistente con Hirsch (2005), quien entiende las actitudes profesionales como disposiciones relativamente estables que articulan valores, afectos y orientaciones hacia la práctica. Asimismo el mayor peso de la dimensión afectivo-emocional resulta convergente con la perspectiva de Biesta (2020), para quien la educación implica una relación intrínsecamente ética que exige sensibilidad moral y responsabili-

dad ante situaciones que no pueden resolverse solo mediante reglas predefinidas.

La relación entre las disposiciones ético-profesionales del profesorado y la percepción del contexto institucional mostró un patrón igualmente relevante: las asociaciones más consistentes aparecieron con la cultura de integridad, mientras que las acciones institucionales específicas no mantuvieron la misma fuerza relacional tras el ajuste por comparaciones múltiples. Este resultado permite interpretar que en esta muestra la ética profesional parece vincularse más estrechamente con el ambiente normativo-relacional que el profesorado percibe en su vida cotidiana que con la sola identificación de políticas, códigos o acciones formales.

En este sentido, la distinción entre acciones institucionales y cultura de integridad resulta especialmente útil porque apunta a una diferencia entre la ética formal y la ética vivida dentro de la universidad. Esta lectura es coherente con Whitley y Keith-Spiegel (2001), quienes advierten que la existencia de marcos normativos no garantiza por sí misma su apropiación, y con Eaton (2020), al subrayar la importancia de la coherencia entre el discurso institucional y las prácticas efectivamente experimentadas. Así, más que remitir únicamente a dispositivos organizacionales visibles, los datos sugieren que la integridad institucional se construye también a través de procesos de socialización, expectativas compartidas y consistencia relacional.

La experiencia de dilemas éticos mostró un patrón distinto al observado en las actitudes ético-profesionales y en la percepción del clima institucional de integridad. En esta muestra la frecuencia de dilemas no se asoció significativamente ni con las puntuaciones de la escala de Hirsch ni con las variables institucionales, lo que sugiere que su aparición no depende linealmente de disposiciones éticas más favorables ni de una valoración más positiva del contexto. Los resultados apuntan a que los dilemas forman parte de la complejidad ordinaria del trabajo universitario y que su reconocimiento puede estar más vinculado con las condiciones concretas del ejercicio académico que con una supuesta insuficiencia ética del profesorado.

El patrón descriptivo observado sugiere que el profesorado de tiempo completo podría estar más expuesto a tareas de gestión, coordinación y toma de decisiones en escenarios institucionales complejos (Hanhimäki y Tirri, 2009; Forster, 2019). Del mismo modo, el patrón observado en el grupo con formación ética reciente puede interpretarse no como contradicción, sino como una posible expresión de mayor sensibilidad para reconocer y problematizar situaciones moralmente complejas, en consonancia con la idea de que el desarrollo ético también implica una mayor capacidad de percepción y juicio ante conflictos de la práctica profesional (Riabova *et al.,* 2023; Perry *et al.,* 2025).

La integración entre los resultados cuantitativos y cualitativos permite advertir una distinción relevante entre la ética profesional vivida por el profesorado y los marcos más formales de integridad académica. Por un lado, las puntuaciones altas en actitudes ético-profesionales y el predominio de la dimensión afectivo-emocional sugieren una disposición favorable hacia el ejercicio responsable de la docencia. Por otro, en las respuestas abiertas la ética profesional se definió principalmente en términos de valores, responsabilidad, trato justo, compromiso y orientación al estudiante, mientras que las referencias explícitas a la integridad académica y a la investigación fueron minoritarias.

En conjunto, este patrón permite interpretar que la ética profesional del profesorado se representa sobre todo como una guía de conducta para la práctica cotidiana más que como un marco explícitamente articulado con procedimientos, normas o exigencias formales de integridad académica. Esta diferencia no implica una ausencia de ética, sino una forma específica de comprenderla y vivirla en el trabajo universitario. Al mismo tiempo abre una línea de reflexión importante: los valores personales y relacionales que el profesorado reconoce como centrales no siempre parecen traducirse en una explicitación equivalente de la integridad académica como dimensión formal del quehacer universitario (Morris, 2018; Bretag, 2020).

En este sentido, el principal aporte del estudio radica en mostrar que la ética profesional del profesorado universitario no puede compren-

derse únicamente desde las disposiciones individuales ni exclusivamente desde los marcos normativos institucionales, sino desde la articulación entre ambas dimensiones y las situaciones concretas en las que se ejerce la práctica académica. Los hallazgos sugieren que contar con profesorado con actitudes ético-profesionales favorables constituye una base relevante, pero no suficiente, para fortalecer la integridad en la vida universitaria.

Desde una perspectiva institucional estos resultados apuntan a la conveniencia de promover no solo acciones formales sino también culturas organizacionales coherentes que favorezcan la reflexión ética, la deliberación ante dilemas cotidianos y la conexión entre los valores que el profesorado reconoce como centrales y los marcos formales de integridad académica. Más que oponer ética cotidiana e integridad institucional, el reto parece consistir en articular ambas de manera más explícita en la formación, el acompañamiento y las prácticas universitarias.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio permiten concluir que el profesorado universitario analizado reporta actitudes ético-profesionales altas, con un peso especialmente marcado de la dimensión afectivo-emocional. Este patrón sugiere que en esta muestra la ética profesional se vive no solo como adhesión a principios generales sino como identificación con la profesión, compromiso con el otro y disposición hacia una práctica docente responsable. Además, estas actitudes se relacionaron más claramente con la percepción de una cultura de integridad que con la identificación de acciones institucionales concretas, lo que sitúa la ética profesional de los docentes en un contexto más amplio del entorno institucional en el que trabajan.

Los resultados también sugieren que los dilemas éticos forman parte habitual del trabajo universitario, sin embargo, que un profesor enfrente más dilemas no significa que sus actitudes éticas sean mejores o peores, ni que perciba el contexto institucional de manera más positiva o nega-

tiva. Esto no debe interpretarse como una falta de ética por parte del profesorado sino como expresión de la complejidad propia de la práctica académica y de las condiciones concretas en las que se toman las decisiones profesionales.

La integración de los hallazgos cuantitativos y cualitativos también reveló que los docentes definen la ética profesional principalmente en términos de valores, responsabilidad, trato justo y compromiso diario, mientras que las referencias explícitas a la integridad académica y a la investigación desempeñan un papel menos central. En este sentido, la principal contribución del estudio radica en ofrecer una comprensión integrada de la ética profesional del profesorado al articular las disposiciones individuales, las percepciones institucionales y las experiencias concretas de dilemas junto con los significados que los propios docentes atribuyen a la ética en su práctica universitaria.

Desde una perspectiva institucional estos hallazgos sugieren la conveniencia de fortalecer acciones formales orientadas a la integridad y culturas organizacionales coherentes que favorezcan la reflexión ética, la deliberación ante situaciones complejas y una articulación más explícita entre los valores que el profesorado reconoce como centrales y los marcos formales de integridad académica. Sin embargo, estos resultados deben interpretarse con cautela dada la naturaleza transversal del estudio, el uso de autoinformes, el muestreo no probabilístico y el hecho de que el estudio se limitó a una sola universidad. A pesar de estas limitaciones, el estudio ofrece datos valiosos para comprender la ética profesional docente como un fenómeno que es a la vez actitudinal, contextual y situado, y para orientar futuras líneas de investigación e intervención en la educación superior.

Este estudio presenta varias limitaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar sus resultados. En primer lugar, su diseño transversal y no experimental no permite establecer relaciones causales entre las actitudes ético-profesionales, las percepciones sobre el clima institucional de integridad y la experiencia de dilemas éticos. Además, el uso de un muestreo por conveniencia no probabilístico y la limitación a una

sola universidad restringen la generalización de los resultados a otros contextos académicos.

En segundo lugar existen limitaciones asociadas a la medición y al análisis. Aunque la escala total mostró índices adecuados de consistencia interna, la dimensión Sociales presentó fiabilidad baja, por lo que sus resultados deben interpretarse con cautela. Del mismo modo el tamaño reducido del grupo de técnicos académicos limitó la estabilidad de las comparaciones por situación laboral.

Por otra parte, la percepción del clima institucional de integridad se evaluó mediante dos indicadores globales (acciones institucionales y cultura de integridad). Si bien esta decisión fue intencional por razones de parsimonia y viabilidad en un diseño mixto exploratorio, reconocemos que una escala multiítem habría aportado mayor precisión y validez de contenido. Por ello, estos hallazgos deben interpretarse como aproximaciones iniciales que requieren replicación con instrumentos más robustos en futuros estudios.

Finalmente, el estudio se centró en la frecuencia autorreportada de los dilemas éticos, sin profundizar en su contenido específico, en los modos de resolución ni en los procesos de deliberación implicados. De igual forma, la vertiente cualitativa se basó en una pregunta abierta breve, útil para caracterizar significados predominantes pero insuficiente para una exploración cualitativa profunda. En futuras investigaciones sería pertinente incorporar diseños longitudinales, ampliar la diversidad institucional de la muestra y profundizar en el análisis de los dilemas éticos y de las formas en que el profesorado articula sus disposiciones éticas con las demandas concretas del trabajo universitario.

Referencias

Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educ Theory,* 70, 89-104. https://doi.org/10.1111/edth.12411

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3* (2), 77–101.

Bretag, T. (Ed.). (2020). *A research agenda for academic integrity.* Edward Elgar Publishing.

Bretag, T.; Harper, R.; Burton, M.; Ellis, C.; Newton, P.; Rozenberg, P. y van Haeringen, K. (2019). Contract cheating: a survey of Australian university students. *Studies in Higher Education, 44* (11), 1 837–1 856. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1462788

Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Creswell, J. W. y Plano-Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). sage.

Eaton, S. E. (2020). Academic integrity during covid-19. *International Studies in Educational Administration, 48* (1), 80-85. http://hdl.handle.net/1880/112293

Eisenschmidt, E.; Kuusisto, E.; Poom-Valickis, K. y Tirri, K. (2019). Virtues that créate purpose for ethical leadership: Exemplary principals from Estonia and Finland. *Journal of Beliefs & Values, 40* (4), 433-446. https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1618152

Forster, D. J. (2019). Codes of professional ethics and conduct in teaching. In M. Peter (Ed.), *Encyclopedia of teacher education.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_159-1

García-Villegas, M.; Franco-Pérez, N. y Cortés-Arbeláez, A. (2016). Perspectives on Academic Integrity in Colombia and Latin America. In T. Bretag (Ed.) *Handbook of Academic Integrity* (pp. 161–180). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8_10

Gholami, K.; Kuusisto, E. y Tirri, K. (2015). Is ethical sensitivity in teaching culturally bound? Comparing Finnish and Iranian teachers' ethical sensitivity. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 45*(6), 886–907. https://doi.org/10.1080/03057925.2014.984588

Hanhimäki, E. y Tirri, K. (2009). Education for ethically sensitive teaching in critical incidents at school. *Journal of Education for Teaching, 35*(2), 107–121. https://doi.org/10.1080/02607470902770880

Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7*(1). http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html

Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14–26. https://doi.org/10.3102/0013189X033007014

Johnson, R. B.; Onwuegbuzie, A. J. y Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112–133. https://doi.org/10.1177/1558689806298224

Kisamore, J. L.; Stone, T. H. y Jawahar, I. M. (2007). Academic Integrity: The Relationship between Individual and Situational Factors on Misconduct Contemplations. *J Bus Ethics* 75, 381-394 https://doi.org/10.1007/s10551-006-9260-9

Kuusisto, E.; Tirri, K. y Rissanen, I. (2012). Finnish Teachers' Ethical Sensitivity, *Education Research International,* 351879. https://doi.org/10.1155/2012/351879

Marginson, S. (2018). Global trends in higher education financing: The United Kingdom. *International Journal of Educational Development,* 58, 26-36. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.008

Medina-Díaz, M. y Verdejo-Carrión, A. L. (2016). *Una mirada a la deshonestidad académica y el plagio estudiantil en algunas universidades en siete países de América Latina*. [Ponencia] Virtual Educa 2016, San Juan, Puerto Rico. https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1491-5cac.pdf

Morris, E. J. (2018). Academic integrity matters: five considerations for addressing contract cheating. *Int J Educ Integr* 14, 15. https://doi.org/10.1007/s40979-018-0038-5

Moya, B. A. (2024). Academic Integrity Policies in Hispanic South American Higher Education: Status and Recommendations. In S. E. Eaton (Ed.) *Second Handbook of Academic Integrity* (pp. 911–933). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54144-5_122

Perry, A. H.; Rettinger, D. A.; Stephens, J. M.; Anderman, E. M.; McTernan, M. L.; Tatum, H.; ... y Bertram-Gallant, T. (2025). From institutional climate to moral attitudes: examining theoretical models of academic misconduct. *Ethics & Behavior,* 1-18. https://doi.org/10.1080/10508422.2025.2514577

Riabova, A.; Pogodin, S.; Lubina, D. y Sablina, M. (2023). Professional ethics in higher education. In R. Bolgov, V. Atnashev, Y. Gladkiy, A. Leete, A. Tsyb, S. Pogodin y A. Znamenski (Eds.) *Proceedings of topical issues in international political geography* (Springer Geography) (pp. 159–170). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20620-7_15

Suárez, N.; Requeiro, R.; Urosa, B. M. y Cáceres, M. L. (2021). Evaluación de la docencia universitaria. Tendencias y tensiones fundamentales. *Formación Universitaria, 14*(3). http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300037

Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education, 44*(5), 689-704. https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860

Whitley, B. E. y Keith-Spiegel, P. (2001). Academic Integrity as an Institutional Issue. *Ethics & Behavior, 11*(3), 325–342. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_9

Del *ethos* docente y la integridad académica en la educación superior

On the teaching ethos and academic integrity in higher education

Recibido: 31 de marzo de 2026 | Aceptado: 19 de junio de 2026 | Publicado: 13 de julio de 2026

DOI: 10.32870/PUNTO.V12I23.310

Josefina pantoja meléndez *

Resumen

Este trabajo analiza la relación entre el *ethos* docente y la integridad académica en la educación superior ante los desafíos de la inteligencia artificial. Desde una perspectiva filosófica-conceptual sustentada en la ética clásica y la filosofía de la educación, se sostiene que la integridad no puede reducirse al cumplimiento normativo sino que constituye una expresión práctica del carácter profesional docente. El estudio aporta una interpretación ética de la integridad académica, aunque se limita al plano teórico y no incluye un análisis empírico.

Palabras clave: integridad académica, *ethos* docente, educación superior, inteligencia artificial, ética profesional.

Abstract

This paper analyzes the relationship between teaching ethos and academic integrity in higher education in the face of the challenges posed

* Doctora en Letras, maestra en Letras Latinoamericanas y licenciada en Filosofía. Universidad Nacional Rosario Castellanos. México.
orcid: 0009-0007-3207-3174
Email: josefina.pantoja@rcastellanos.cdmx.gob.mx

by artificial intelligence. From a philosophical and conceptual perspective grounded in classical ethics and the philosophy of education, it argues that integrity cannot be reduced to mere compliance with regulations but rather constitutes a practical expression of the professional character of educators. The study offers an ethical interpretation of academic integrity, although it remains theoretical and does not include empirical analysis.

Keywords: *academic integrity, teaching ethos, higher education, artificial intelligence, professional ethics.*

Cómo citar este artículo

Pantoja-Meléndez, J. (2026). Del «ethos» docente y la integridad académica en la educación superior. *Punto Cunorte, 12* (23), e23310. https://doi.org/10.32870/punto.v12i23.310

Introducción

En las últimas décadas la educación superior ha experimentado transformaciones profundas que afectan tanto su organización institucional como el sentido mismo del acto educativo. Fenómenos tales como la globalización, el predominio de la lógica del mercado, la cultura del rendimiento y la expansión de tecnologías digitales han configurado un escenario en el que el conocimiento corre el riesgo de reducirse a instrumento de competencia y productividad. Como bien lo han advertido algunos pensadores contemporáneos (Bauman, 2003; Giddens, 2002; Touraine, 2000) vivimos en una época en la que, mientras los espacios públicos se desdibujan y la acción colectiva se fragmenta, el individuo asume solitariamente la responsabilidad de su éxito o fracaso. Es en este contexto donde las instituciones encargadas de la transmisión cultural adquieren una relevancia particular, entre ellas la universidad. Esta no puede limitarse a reproducir lógicas instrumentales ya que su función histórica consiste en la transmisión crítica del saber y en la preservación reflexiva de los logros de la civilización humana.

En los últimos años la integridad académica ha cobrado un protagonismo creciente en el debate universitario impulsada por las preocupaciones en torno a fenómenos como el plagio, la deshonestidad académica y, más recientemente, la irrupción de la inteligencia artificial en las prácticas educativas. No obstante, con frecuencia este concepto se aborda desde un enfoque predominantemente normativo, centrado en protocolos de control y sanción más que en la formación ética de quienes integran la comunidad académica.

Reducir la integridad a un repertorio de reglas punitivas soslaya una dimensión más profunda que trasciende el reglamento institucional. En realidad lo que parece estar en crisis no es únicamente la honestidad académica entendida como conducta individual sujeta a una norma, sino la responsabilidad de transmitir mundo —esto es, de introducir a las nuevas generaciones en un legado cultural y simbólico compartido— en una época marcada por la fragmentación del sentido y la creciente dele-

gación cognitiva en dispositivos de mediación tecnológica. Desde esta perspectiva, la cuestión de la integridad académica desborda el problema de la vigilancia institucional para vincularse de manera más amplia con la identidad misma del profesorado y con su función social en la formación de ciudadanos.

Este estudio sostiene que la integridad académica puede comprenderse como una manifestación práctica del *ethos* docente, entendido como la responsabilidad de transmitir cultura y de formar sujetos capaces de juicio reflexivo y agencia. Así concebido, el *ethos* trasciende el catálogo normativo y deviene en principio estructurante de la identidad profesional frente a las tensiones éticas propias de la era digital, especialmente ante el desarrollo de la inteligencia artificial.

Desde un enfoque filosófico-conceptual, el presente trabajo analiza esta categoría y su pertinencia en el debate contemporáneo sobre la integridad académica. A partir de la tradición ética clásica y de aportaciones clave de la filosofía de la educación se desarrolla una fundamentación del *ethos* docente como componente fundamental de la identidad docente universitaria.

El presente estudio no parte de una metodología empírica ni busca elaborar instrumentos de medición del comportamiento ético. Su propósito es, más bien, aportar algunos trazos para el diseño de un marco interpretativo que permita comprender la relación entre el *ethos* docente, la cultura académica y la integridad institucional. Con ello se busca subrayar la relevancia de esta relación frente a los desafíos éticos que plantea la expansión de la inteligencia artificial en la educación superior.

El *ethos* como categoría antropológica

Ethos es una palabra griega (ήθος) que puede ser traducida de varias maneras. En su significado más arcaico, el término alude a la idea de guarida o refugio, es decir, a la morada o lugar donde habitan los hombres y los animales, tal como aparece ya en la tradición homérica. En el pensamiento filosófico clásico, concretamente en Aristóteles (2000,

Ética nicomáquea, II, 1106a–1106b), el término se vincula con la formación del carácter a través del hábito, con la *hexis* (ἕξις) o disposición firme y constante que configura la identidad moral del sujeto. Desde esta perspectiva, y ya desde sus primeras formulaciones en la tradición griega, el *ethos* denota una forma estable o un cierto modo de ser que orienta la acción.

Este significado de *ethos* tendrá en la historia posterior algunas variantes que incrementarán su alcance semántico: como núcleo profundo que orienta la vida en el pensamiento estoico, como conducta sabia y magnánima en la tradición clásica latina y como comportamiento regulado por la disposición espiritual del ser humano en el pensamiento neoplatónico. En su definición contemporánea, el concepto describe el "conjunto de rasgos y modos de comportamiento que conforman el carácter o la identidad de una persona o una comunidad" (Real Academia Española, 2023).

En el contexto de los anteriores planteamientos podemos referirnos a diferentes tipos de *ethos*: el del filósofo, el del psicólogo, el profesional, el *ethos* erótico, etc. Para darnos una idea de lo que se entiende por este concepto, podemos señalar que el *ethos* del filósofo es el *carácter* o modo distintivo de ser filósofo, creado mediante el propio ejercicio del filosofar; el *ethos* del psicólogo es el conjunto de actitudes, normas de conducta específicas y maneras de juzgar que caracterizan a los psicólogos como grupo sociológico. El *ethos* profesional (el de cualquier profesión) es el conjunto de cualidades éticas o valores que acompañan el ejercicio de una profesión.

En este sentido, nos referimos al *ethos* docente en tanto carácter propio o identidad delineada por las características específicas, el sello o marca distintiva de la docencia, sostenida y fundamentada en un conjunto de convicciones, creencias y valores que conforman una disposición interna en el sujeto y estructuran el conjunto de sus prácticas. De este modo, queda claro que no se trata solamente de un conjunto de habilidades o competencias instrumentales, sino de una orientación constitutiva que dota de sentido ético al ejercicio de la docencia.

En el ámbito universitario este *ethos* docente se manifiesta en formas concretas de relación con el conocimiento, con los estudiantes y con la cultura académica. Y es justamente en el entramado de estas relaciones donde la cuestión de la integridad adquiere su verdadera importancia.

Ethos docente universitario

El *ethos* docente universitario remite a la constitución interna del carácter profesional del sujeto que ejerce la docencia. No se trata de una función añadida o meramente vicaria respecto de otra profesión previa; más bien supone una forma particular de habitar el mundo y de situarse ante la práctica educativa, orientada por convicciones, disposiciones y valores. La docencia universitaria se sostiene en un *ethos* que articula la responsabilidad formativa, el compromiso intelectual y una conciencia crítica del contexto social en el que se inscribe la acción pedagógica.

El acto educativo implica, por su propia naturaleza, una relación intersubjetiva. En este sentido, Yurén (2005, p. 30) afirma que "La educación es una praxis porque es un proceso deliberado que tiene como finalidad contribuir a la formación de un sujeto". La enseñanza no se reduce, por lo tanto, a la transmisión de contenidos objetivos o destrezas técnicas, sino que se encuentra siempre vinculada a una determinada comprensión de lo humano y un horizonte de sentido que orienta la práctica educativa. Educar supone reconocer que el conocimiento posee una relevancia vital y que su apropiación contribuye a la configuración de sujetos capaces de juicio y responsabilidad. Asi, el *ethos* docente implica también una disposición a confiar en la perfectibilidad humana y en la potencia formativa de la relación intersubjetiva que se despliega en la formación pedagógica. En palabras de Fernando Savater:

> Educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos

> mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento (Savater, 1997, pp. 18-19).

Aunque conviene aclarar que se trata de una confianza que supone la asunción de una responsabilidad específica frente a los otros y frente al mundo que se transmite. Desde esta perspectiva, el docente debe asumir que la construcción del hombre y de la sociedad se realiza a través de la acción educativa. Quien pretende educar se convierte en cierto modo en responsable del mundo ante el neófito. Hannah Arendt (1996) sostiene que asumir la responsabilidad por el mundo no implica aprobarlo acríticamente, sino reconocerlo como punto de partida para su posible transformación. En su célebre reflexión sobre la crisis de la educación, la pensadora alemana sostiene que el acto de educar conlleva, ante todo, el compromiso de responder por el mundo que se transmite ante quienes se incorporan a él. A partir de esta premisa, el docente deviene en mediador necesario entre el mundo común y las nuevas generaciones. Arendt (1996) afirma:

> En la educación, esa responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de la autoridad [...] su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo (p. 201).

Esta responsabilidad no implica una aprobación acrítica del orden existente, más bien remite a la disposición de presentar e interpretar la realidad compartida y de sostenerla para que pueda ser comprendida, y llegado el caso, transformada. En este sentido, educar supone asumir la tarea de introducir a otros en un mundo que no hemos creado pero del cual somos, no obstante, responsables.

La acción educativa tiene implícita o explícitamente un determinado proyecto de hombre y de sociedad. La escuela constituye, por ello, una de las principales agencias de socialización. Fue Durkheim (1975) quien insistió de manera más nítida en este punto:

> El hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea; nuestro ideal pedagógico es, hasta en sus menores detalles, obra de la sociedad (p. 34).

Desde esta perspectiva, el docente no transmite únicamente contenidos, sino que participa —de manera implícita o explícita— en la formación de disposiciones, valores y horizontes de sentido que contribuyen a la reproducción o transformación del tejido social.

En el contexto contemporáneo, marcado por la fragmentación del espacio público, la primacía de la lógica de mercado y la creciente mercantilización del saber (Bauman, 2000; Giddens, 2002; Touraine, 2000), esta responsabilidad adquiere una relevancia particular. En efecto, las condiciones sociales actuales no siempre favorecen la consolidación de un carácter ético consistente ni la participación en proyectos colectivos. En este escenario, la universidad puede convertirse en un espacio especialmente significativo para la formación de sujetos capaces de ejercer agencia, desarrollar una reflexión crítica y asumir un compromiso social.

Así pues, el *ethos* docente no puede permanecer en el plano abstracto, en tanto instancia que articula la relación entre el individuo y el mundo común, se manifiesta necesariamente en prácticas concretas que sostienen la cultura académica. Es precisamente en estas prácticas donde la noción de integridad adquiere una relevancia estructural: no como una mera exigencia normativa impuesta desde afuera, sino como la expresión práctica de la responsabilidad que define el carácter profesional del docente universitario.

Integridad académica como manifestación práctica del *ethos* docente

Si el *ethos* docente configura la cultura académica, la integridad puede comprenderse como una de sus expresiones más concretas. Esta no se

reduce a la mera ausencia de plagio o fraude, ni al cumplimiento formal de protocolos institucionales; más bien remite a la coherencia fundamental entre los valores que se enuncian y la conducta que efectivamente se practica en la vida universitaria.

La integridad implica honestidad intelectual en la producción y transmisión del conocimiento, justicia en los procesos de evaluación, responsabilidad epistemológica frente a la verdad y transparencia en los criterios que orientan la actividad académica. Lejos de reducirse a un simple dispositivo de vigilancia, hace referencia más bien a una disposición ética que atraviesa la relación entre docentes, estudiantes y saber. En esta línea, la propuesta del International Center for Academic Integrity identifica como valores fundamentales la honestidad, la confianza, la justicia, el respeto, la responsabilidad y la valentía académica. En palabras de esta institución: *"Academic integrity is a commitment, even in the face of adversity, to the fundamental values of honesty, trust, fairness, respect, responsibility, and courage"* (International Center for Academic Integrity, 1999, p. 1).

Desde una lectura aristotélica, la integridad puede interpretarse como una excelencia del carácter *(areté),* es decir, una *hexis* o disposición que orienta la acción hacia el bien propio de una actividad (Aristóteles, 2000, *Ética nicomáquea,* II, 1106a–1106b). En el ámbito del quehacer docente esto implica que la integridad no se agota en la observación externa de reglas, sino en la coherencia entre las convicciones que se sostienen y las prácticas que se realizan. Así, más que un cumplimiento normativo, la integridad se manifiesta como una forma de habitar responsablemente el espacio universitario y de situarse frente al conocimiento como bien público.

Este enfoque permite comprender que la integridad académica no puede reducirse a un problema de vigilancia institucional. Cuando el saber se concibe como mercancía o instrumento de rendimiento, la integridad tiende a reducirse a un cumplimiento de exigencias reglamentarias. Por otro lado, como ya argumentamos en líneas anteriores, si la formación se entiende como responsabilidad frente a un mundo compartido,

la integridad deja de ser un mecanismo de control y deviene en principio estructurante de la vida académica.

Diversos estudios han advertido que los enfoques centrados exclusivamente en la *mala conducta* académica *(academic misconduct)* tienden a definir la integridad en términos negativos, como simple ausencia de fraude o plagio. Esta comprensión resulta limitada pues deja en segundo plano la dimensión formativa de la integridad como construcción de una cultura académica compartida (Macfarlane, 2012).

En este sentido, las políticas institucionales resultan insuficientes cuando se limitan al fortalecimiento de mecanismos de control. Las estrategias más consistentes son aquellas que incorporan los principios de integridad en el diseño curricular, en la cultura organizacional y en la formación docente, de modo que la integridad se configure como una dimensión transversal de la vida académica, más que como un simple dispositivo sancionador aislado (Bretag *et al.,* 2011).

Así entendida, la integridad académica no es un añadido normativo del *ethos* docente, sino su expresión concreta en la práctica universitaria cotidiana. Se manifiesta en la forma en que el docente asume la responsabilidad por el conocimiento que transmite, por la formación intelectual de sus estudiantes y por ese mundo compartido que la educación tiene la tarea no sólo de preservar, sino también de renovar.

Sin embargo, esta configuración del *ethos* docente, fundamentada en la responsabilidad y la transmisión de mundo se encuentra hoy ante un escenario de disrupción tecnológica sin precedentes. La emergencia de la inteligencia artificial no solo representa un cambio en las herramientas de trabajo sino que interpela directamente las condiciones mismas de la relación pedagógica y, con ello, la integridad de la praxis universitaria.

Tensiones éticas de la inteligencia artificial en educación superior

La expansión de la inteligencia artificial generativa ha introducido nuevas tensiones en la educación superior, particularmente en relación con

la producción del conocimiento, la autoridad intelectual y los procesos de evaluación. La posibilidad de delegar ciertas operaciones cognitivas en sistemas automatizados plantea interrogantes fundamentales sobre la autonomía del estudiante, la autenticidad del aprendizaje y la responsabilidad del docente en los procesos formativos. Diversas investigaciones recientes sobre modelos de lenguaje de gran escala han señalado tanto su potencial pedagógico como los riesgos asociados a la delegación cognitiva, así como a la posible pérdida de agencia en el aprendizaje (Kasneci *et al.,* 2023).

El problema no radica únicamente en el uso de herramientas tecnológicas, sino en la eventual sustitución del juicio humano por decisiones automatizadas, así como en la renuncia a la mediación pedagógica que caracteriza al acto educativo. Cuando el proceso de pensamiento se externaliza sin una reflexión crítica se debilita la dimensión formativa del acto educativo y se compromete la construcción autónoma del sujeto. La cuestión, por lo tanto, no es meramente técnica, sino antropológica y ética: ¿quién asume la responsabilidad por el conocimiento producido y por las decisiones adoptadas en entornos mediados por algoritmos?

Diversos marcos internacionales han subrayado la necesidad de preservar la agencia humana en la integración de la inteligencia artificial en la educación. Las orientaciones recientes de la unesco (2023) insisten en señalar que la tecnología no debe suplantar el pensamiento humano ni erosionar la responsabilidad de docentes y estudiantes; por el contrario, su implementación exige supervisión humana, mecanismos claros de rendición de cuentas y una sólida fundamentación pedagógica. La protección de la autonomía intelectual y la responsabilidad profesional aparece así como un principio rector frente a la omnipresencia de herramientas digitales.

Desde la perspectiva aquí desarrollada, la inteligencia artificial no constituye en sí misma la crisis de la integridad académica, sino que actúa como un catalizador que pone a prueba la solidez del *ethos* docente. Allí donde el *ethos* se sostiene como carácter y autenticidad en la praxis educativa, la incorporación de tecnologías puede orientarse críticamente

al servicio de la formación y del desarrollo del pensamiento crítico. En cambio, cuando el *ethos* se debilita, la tecnología tiende a amplificar la fragmentación, la instrumentalización del conocimiento y la reducción de la educación a un rendimiento meramente medible.

El desafío, por lo tanto, no es exclusivamente regulatorio, sino fundamental y prioritariamente formativo: preservar la agencia humana, fortalecer la responsabilidad profesional y garantizar que la innovación tecnológica no desplace la dimensión ética del acto educativo. En última instancia la cuestión de la inteligencia artificial remite nuevamente al problema del *ethos* docente: no a la mera gestión de herramientas, sino a la responsabilidad de formar sujetos capaces de pensar, deliberar y responder por el mundo que habitan.

Resultados del análisis

El análisis desarrollado permite identificar algunas aportaciones conceptuales relevantes para la comprensión de la integridad académica en la educación superior contemporánea. En primer lugar, la integridad puede comprenderse como la traducción práctica del *ethos* docente. Desde esta perspectiva, no debe reducirse a un dispositivo de control institucional, sino interpretarse como la manifestación concreta del carácter profesional del docente en el que convicciones, discurso y praxis pedagógica mantienen una relación de coherencia. En segundo término, la integridad puede interpretarse desde una lectura aristotélica como una excelencia del carácter *(areté),* que no se agota en el cumplimiento de normas externas y sí se vincula, en cambio, con el cultivo de un conjunto de virtudes que orientan la acción hacia el bien propio de la práctica académica. Esta perspectiva desplaza el énfasis del control externo a la formación ética del profesorado.

Asimismo, el análisis pone de relieve la primacía de la cultura sobre la mera normatividad institucional. Las políticas institucionales resultan efectivas solamente cuando se sostienen en una cultura académica coherente. Allí donde el *ethos* profesional es débil, las normas tienden a con-

vertirse en imposiciones formales que carecen de verdadero arraigo formativo.

Finalmente, podemos señalar que la expansión de la inteligencia artificial nos permite entender a la tecnología como un catalizador del *ethos* docente. Más que constituir en sí misma la causa de una crisis de integridad, la tecnología revela la consistencia —o fragilidad— del carácter profesional que orienta la practica educativa. En este contexto, la preservación de la agencia humana y de la responsabilidad docente se vuelven condiciones indispensables para la integración crítica de las herramientas tecnológicas.

En síntesis, el estudio propone concebir la formación docente universitaria como un espacio privilegiado para fortalecer una cultura de integridad que articule la transmisión cultural, la responsabilidad pública y el compromiso con el mundo compartido.

Conclusiones

El análisis desarrollado permite afirmar que la crisis contemporánea de la integridad académica no puede comprenderse exclusivamente como un problema de conducta individual ni como un déficit de regulación institucional, en un plano más profundo, remite a la configuración del *ethos* docente y a la responsabilidad de transmisión cultural, que constituye uno de los fundamentos de la vida universitaria.

Desde esta perspectiva, la integridad académica trasciende la noción de un mecanismo de control para erigirse como virtud *(areté)* o excelencia del carácter que articula convicciones, prácticas y un compromiso ineludible con la verdad. La cuestión central no reside únicamente en prevenir el fraude, sino en sostener las condiciones culturales que hacen posible una relación responsable con el conocimiento.

La expansión de la inteligencia artificial en la educación superior intensifica este desafío. Más que inaugurar una crisis inédita, las tecnologías generativas ponen a prueba la solidez de dicho *ethos*. Allí donde la agencia humana y la responsabilidad docente se debilitan, la automati-

zación tiende a reforzar una lógica instrumental del conocimiento; en cambio, allí donde el *ethos* se encuentra consolidado, la innovación tecnológica puede integrarse críticamente como recurso formativo.

En este horizonte la universidad continúa siendo un espacio privilegiado de transmisión del mundo compartido y de preservación crítica de los logros culturales de la humanidad. Como señaló Hannah Arendt (1996), educar implica asumir la responsabilidad por el mundo ante quienes llegan a él. Comprendida como la congruencia práctica del *ethos* docente, la integridad académica constituye una de las formas más concretas de ejercer esa responsabilidad en el contexto contemporáneo.

Finalmente, el carácter filosófico-conceptual de este estudio abre la posibilidad de futuras investigaciones empíricas orientadas a comprender cómo se configura el *ethos* docente en contextos institucionales diversos y cómo puede fortalecerse formativamente en escenarios educativos mediados por la inteligencia artificial.

Declaración de uso de inteligencia artificial

En este artículo se utilizó una herramienta de inteligencia artificial (IA) exclusivamente para la redacción ortográfica, gramatical y de estilo del manuscrito. No se empleó IA en la generación del contenido, análisis ni interpretación. Los(as) autores(as) se apegan a nuestras políticas de uso de IA y asumen plena responsabilidad por el contenido final.

Referencias

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. (A. L. Poljak Zorkut, Trad.). Península (Trabajo original publicado en 1968).

Aristóteles. (2000). *Ética nicomáquea*. (J. Pallí Bonet, Trad.). Gredos.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. (M. Rosenberg, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2000).

Bretag, T.; Mahmud, S.; Wallace, M.; Walker, R.; James, C.; Green, M.; East, J.; McGowan, U. y Patridge, L. (2011). Core elements of exemplary academic integrity policy in Australian higher education. *International Journal for Educational Integrity, 7*(2), 3-12.

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. (J. Muls de Liarás, Trad.) Península. (Trabajo original publicado en 1922).

Giddens, A. (2002). *Un mundo desbocado*. (P. Cifuentes, Trad.). Taurus. (Trabajo original publicado en 1999).

International Center for Academic Integrity. (1999). *The fundamental values of academic integrity.* Clemson University. https://www.chapman.edu/academics/academic-integrity/_files/the-fundamental-values-of-academic-integrity.pdf

Kasneci, E.; Sessler, K.; Küchemann, S.; Bannert, M.; Dementieva, D.; Fischer, F.; Gasser, U.; Groh, G.; Günnemann, S.; Hüllermeier, E.; Krusche, S.; Kutyniok, G.; Michaeli, T.; Nerdel, C.; Pfeffer, J.; Poquet, O.; Sailer, M.; Schmidt, A.; Seidel, T.; ... y Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences,* 103, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Macfarlane, B. (2012). Academic integrity: A review of literature. *Studies in Higher Education, 42*(2), 339-358. https://doi.org/10.1080/03075079.2012.709495

Real Academia Española. (2023). *Ethos*. En Diccionario de la lengua española. https://dle.rae.es/*ethos*

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.

Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*. (A. L. Bixio, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1992)

UNESCO. (2023). *Orientaciones para la IA generativa en la educación y la investigación*. https://www.unesco.org/es/digital-education/ai-future-learning/guidance

Yurén, M. T. (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Juan Pablos.

La ética profesional en la docencia universitaria desde la perspectiva colaborativa del profesorado

Professional ethics in university teaching from the collaborative perspective of faculty members

Recibido: 5 de abril de 2026 | Aceptado: 19 de junio de 2026 | Publicado: 17 de agosto de 2026

DOI: 10.32870/PUNTO.V12I23.323

Alma Delia torquemada gonzález *

Resumen

El objetivo fue conocer la ética profesional desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje de docentes universitarios en el contexto de una universidad pública mexicana. Se trata de una investigación cualitativa de corte interpretativo que recupera experiencias docentes a partir de un debate crítico, reflexivo y colaborativo sobre el ejercicio de la ética profesional en el nivel de licenciatura. Los hallazgos se presentan en cuatro categorías analíticas que demuestran las prácticas y significados docentes hacia la ética profesional. Se concluye destacando la necesidad de generar proyectos institucionales sobre ética profesional como estrategia orientada a la mejora del desarrollo profesional docente.

Palabras clave: ética profesional, responsabilidad docente, deontología.

* Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.
orcid: 0000-0003-2569-1787. Email: almatorquemada@yahoo.com.mx

Abstract

The aim of this study was to examine professional ethics through the teaching and learning practices of university faculty within the context of a Mexican public university. This qualitative research adopted an interpretive approach and drew upon teachers' experiences through a collaborative critical-reflective discussion on the practice of professional ethics at the undergraduate level. The findings are presented in four analytical categories that illustrate faculty practices and meanings associated with professional ethics. The study concludes by highlighting the need to develop institutional projects focused on professional ethics as a strategy to enhance teachers' professional development.

Keywords: *professional ethics, teaching responsibility, deontology.*

Cómo citar este artículo

Torquemada-González, A. D. (2026). La ética profesional en la docencia universitaria desde la perspectiva colaborativa del profesorado. *Punto Cunorte, 12* (23), e23323. https://doi.org/10.32870/punto.v12i23.323

Introducción

En el nivel superior la figura del profesorado juega un papel muy importante en el logro de las metas educativas; por ello, se espera que su nivel de desempeño se vea reflejado en mejores logros estudiantiles. En otras palabras, la educación superior deposita en los y las profesoras un desafío importante: la consolidación de la formación integral de los y las jóvenes, preparándolos profesionalmente para incidir en la transformación de una sociedad más justa y equitativa.

En los últimos diez años las universidades comenzaron a atender un fenómeno que generó preocupación en la sociedad en general: situaciones de violencia y acoso hacia los y las estudiantes al interior de los espacios educativos. Con la implementación de diversas estrategias como los tendederos de denuncias se trabajó a favor de la prevención de la violencia. Mejía (2024) destaca que tan solo en el periodo de 2016 el 65 % de los tendederos analizados en el contexto de la unam denunciaban violencia psicológica, psicoemocional y sexual. En muchas de las situaciones reportadas el docente apareció como uno de los principales agresores. En otras universidades se comenzó a evidenciar hechos similares, dando lugar a la necesidad de incorporar protocolos para la atención de casos de violencia de género.

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (uaeh) no estuvo ajena a esta iniciativa. Desde su marco normativo se aprobó, en junio del año 2019, el *Código de ética e integridad académica del personal y el alumnado* (uaeh, 2019) que tiene como principal objetivo garantizar el respeto de los derechos fundamentales y la igualdad de género como una norma prioritaria de la comunidad universitaria. Su difusión y relevancia tiene un peso importante en la dinámica y desarrollo institucional.

Organismos como la anuies (Pérez y Vallaeys, 2016) y la secihti (2025, antes conahcyt) han insistido en la generación de protocolos para la prevención y atención, por parte de personal especializado, para evitar la violencia en las comunidades universitarias. Esta necesidad aparece reflejada en la Ley General de Educación Superior de 2021 (Cá-

mara de Diputados), así como en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Cámara de Diputados, 2026). En ambas leyes se exige a las universidades garantizar la seguridad de los y las estudiantes al interior de las instituciones de educación superior (IES). En la actualidad, la existencia de protocolos de integridad académica y ética docente en las IES se ha convertido en un factor determinante en el desarrollo institucional.

No obstante, Cortina (2017) afirma que la ética profesional en la docencia no ha sido discutida con profundidad desde las políticas de calidad educativa en las universidades; si bien existen códigos deontológicos, aún hace falta discutir la ética desde el ejercicio de la docencia.

En esta misma línea de discusión es importante reconocer la vasta investigación en torno a la relevancia de la ética profesional en la docencia universitaria (Finkler *et al.,* 2012; Rancich *et al.,* 2015; Hallak y Poisson, 2010; Campo-Cabal, 2012; Zavaleta, 2020; Zhunusbekova, *et al.,* 2022). Estos estudios demuestran que la gestión educativa en las universidades presenta problemas de ética, lo que impacta en la dinámica de esas instituciones y especialmente en el desempeño de sus actores.

Un problema común que enfrentan los y las profesionistas que se inician en la docencia se refiere a la falta de habilidades para la solución de conflictos profesionales, prestando poca atención a los problemas ético-morales que tienen lugar en el aula. Por lo tanto, la atención a la ética es una tarea que debe ser atendida desde procesos de concientización sobre el impacto del ejercicio docente dentro de las universidades.

Otros estudios (Keow *et al.,* 2015; Vilar *et al.,* 2016; Balderas, 2018) ponen en evidencia la carencia de habilidades sociales y actitudes éticas en la docencia para enfrentar los problemas cotidianos que presentan los y las estudiantes. En los últimos años se han puesto en tela de juicio los preceptos de ética docente y responsabilidad social, destacándose las necesidades de desarrollo profesional para fortalecer el logro de una cultura pedagógica (López-Calva, 2021; Ronkainen *et al.*, 2021; Bruce y Schwimmer, 2016; French-Lee y McMun-Dooley, 2015; López-Zavala *et al.,* 2019; Díaz, 2021; Ramírez y Bazán, 2023; Montoya *et al.,* 2024).

En síntesis, el conjunto de estas investigaciones expone que la ética se mantiene como un componente ignorado desde la formación inicial para la docencia en la educación superior.

En este sentido, la ética profesional de la docencia universitaria constituye un campo que debe ser analizado con mayor profundidad desde la investigación. Su delimitación en la docencia implica el reconocimiento del impacto del actuar ético en la formación de otros (Foster y Maxwell, 2022; Torquemada, 2026). Esto requiere un proceso de reflexión que conecte a los y las docentes con la observación de su propio desempeño, profundizando en cómo están viviendo la docencia en todos los ámbitos donde interactúan y cómo se relaciona con la inclusión de los códigos de deontología profesional.

Dentro de este marco de ideas, esta investigación tiene como objetivo conocer las experiencias docentes respecto a la ética profesional en el nivel de licenciatura, recuperando aquellas prácticas que dan cuenta de la ética en el ejercicio de la docencia en el nivel superior. Para ello, la discusión y el debate entre docentes universitarios sobre la ética profesional en situaciones concretas de la enseñanza son el punto de partida para su reconocimiento y delimitación. Si bien la ética profesional en la docencia no es una dimensión claramente definida en los procesos de desarrollo profesional docente en el contexto universitario, sí existen prácticas docentes que dan cuenta de su presencia. Su reconocimiento requiere profundizar en la reflexión de aquellas acciones que tienen lugar en el proceso educativo.

A partir de los planteamientos anteriores, el presente estudio indaga la ética profesional desde el debate colectivo sobre las acciones éticas del profesorado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes de licenciatura. Las preguntas de investigación fueron las siguientes: desde la perspectiva de docentes universitarios, ¿cómo se caracteriza la ética profesional en el ejercicio de la docencia en el nivel de licenciatura? y ¿qué acciones éticas están presentes en el desempeño de profesores y profesoras en sus interacciones cotidianas con los y las estudiantes? Pensar en el ejercicio ético del desempeño de la docencia lleva a reflexio-

nar sobre estos cuestionamientos desde procesos de análisis y reflexión individual y colegiada.

Fundamentación teórica

La ética profesional supone un conjunto de principios que llevan a los y las docentes a actuar en congruencia con las condiciones del contexto en el que se desarrolla su práctica. Dichos principios permiten valorar el comportamiento en términos morales, es decir, entre lo bueno o lo malo (Villoro, 2015; Gómez, 2014). De acuerdo con Chávez y Benavides (2011) el *ethos* docente se forma a partir de los saberes y experiencias que se van adquiriendo durante la enseñanza, marcando un modo de lo que significa ser profesional, representado por conductas y habilidades que orientan a los y las profesoras en el cumplimiento de sus deberes y derechos. Por ello, comprender la ética profesional en la docencia requiere partir de las prácticas cotidianas entre profesores y profesoras en su interacción con estudiantes. De acuerdo con Merriam (2009), acercarse al mundo real de los y las docentes permite comprender el contexto desde el cual construyen significados. Así, a través de las interacciones que establecen con otros (estudiantes, colegas) van creando y compartiendo significados sobre una docencia ética, conformando normas y códigos éticos para la convivencia (Gergen, 1996; 2016). Por lo tanto, la docencia adquiere su carácter ético cuando reconoce sus limitaciones en materia de enseñanza y cuando asume una actitud de servicio y atención por el otro, es decir, cuando comprende el compromiso total con su profesión.

De este modo el profesionalismo de la docencia es el resultado de múltiples interpretaciones sobre las prácticas éticas que tienen lugar dentro de los contextos universitarios. Dichas interpretaciones son el resultado de los distintos significados que profesores y profesoras construyen desde su experiencia en la docencia (Pascale, 2011).

Hablar de una ética profesional de la docencia en el nivel superior no es una tarea sencilla, se precisa de una sólida formación docente en cuanto a actitudes, aptitudes, competencias, conocimientos y voluntad

para desarrollarla correctamente (Hortal, 2000; Lévinas, 2001; Gilligan, 1994; Sanz, 2019).

Desde la postura de Hortal (2002) es necesario incorporar de forma más visible la dimensión ética en la profesión docente. Su presencia favorece la formación de profesionales maduros individual y socialmente, con una mentalidad crítica y objetiva que orienta la toma de decisiones responsables y benevolentes. Esta visión integral de la formación universitaria se convierte en un deber ético que lleva a la docencia a cuestionarse sus funciones y a replantearse acciones y roles dentro de su actividad profesional. Por tal motivo, el reto que enfrentan las universidades hoy en día es transformar la práctica docente en términos éticos como parte esencial del proceso educativo.

En este contexto, delimitar la ética profesional en la docencia implica partir de su reconocimiento como profesión, es decir, como una actividad orientada a brindar un servicio o un bien necesario para el bienestar de la sociedad (Águila *et al.,* 2014). Para Hortal (2002), la profesión se entiende como el conjunto de actividades ocupacionales en las que institucionalmente se presta un servicio específico a la sociedad. Estas actividades están a cargo de un profesional, quien tras un proceso de formación previa va dominando una disciplina científica y adquiriendo una certificación para ejercer una profesión concreta. Esto requiere de una preparación teórica y práctica para adquirir conocimientos y destrezas, que implícitamente conlleva la apropiación de actitudes relativas a la responsabilidad, la justicia y el respeto a los derechos humanos (Águila *et al.,* 2014).

Continuando con Hortal (2002), los principios que guían la ética profesional son los siguientes: la beneficencia, la no maleficencia, la autonomía y la justicia. Estos principios éticos son propios de la profesión docente y tienen como propósito determinar las responsabilidades éticas que surgen al ejercer la docencia como profesión. Dichos principios tienen lugar en la interacción de los y las docentes con el estudiantado, con los y las colegas y con todos los miembros de la institución donde laboran, siendo además una evidencia del compromiso que asume la do-

cencia con las familias de sus estudiantes y con la comunidad. En concordancia con Yurén (2013), Cortina (2017), Lévinas (2001) y Gilligan (1994) esto implica reconocer un conjunto de acciones que llevan al profesional a asumir un compromiso ético en beneficio de un grupo social, priorizando el bienestar del otro.

Ahondar en la ética en la docencia universitaria implica enfocarse en la figura del profesorado, sus acciones, comportamientos y actitudes hacia otros en formación (los y las estudiantes), hacia los iguales (colegas), hacia la propia institución y por supuesto hacia la disciplina en la que forma, así como también su propia posición respecto a su disciplina. Al respecto, Sanz (2019) y Edling y Frelin (2016) conciben al docente como un agente de cambio social que prioriza la formación intelectual, moral y social del estudiantado a través de un acompañamiento sistemático. Afirman además que el carácter ético de la docencia se adquiere cuando quien ejerce la profesión toma conciencia de su rol como formador y asume una postura de autocrítica sobre las intenciones de sus propias acciones formativas.

Otros investigadores e investigadoras (Hirsch, 2019; Chávez y Benavides, 2011; Ortega, 2016) comprenden la ética profesional docente desde aquellas acciones que caracterizan su desempeño, es decir, la capacidad para reconocer los problemas que enfrenta la realidad educativa, la responsabilidad social, el dominio de una pedagogía que favorezca el aprendizaje estudiantil y el *ethos* de la profesión. Todas estas acciones docentes son compromisos que se asumen como parte de su rol formador.

Las investigaciones ponen en evidencia que analizar los elementos que caracterizan la interacción y comunicación entre un docente y estudiantes es una tarea de reflexión ética indispensable en el ejercicio de la docencia universitaria. Tal como afirma Rojas (2011): la ética profesional no debe ser una simple deontología, sino un compromiso vivencial que va más allá de la norma escrita y debe hacerse efectiva desde el ejercicio cotidiano de la docencia. La toma de conciencia sobre la enseñanza permite a los y las docentes reflexionar sobre la razón de ser de su profesión, que consiste en formar personas. En otras palabras, delimitar la

ética profesional de la docencia es una acción necesaria, puesto que tiene un impacto directo en la formación de futuros profesionistas.

A partir de estos planteamientos teóricos, este estudio concibe la ética profesional de la docencia universitaria como el conjunto de saberes prácticos, actitudes, acciones y prácticas éticas que un profesor o profesora pone en marcha durante el acto de enseñar; donde están presentes una serie de valores profesionales que va adquiriendo durante el ejercicio de la docencia, configurándose así como un agente de cambio social (Torquemada y Loredo, 2024).

En concordancia con Yurén (2013) y Hirsch (2019), la ética profesional incluye saberes, creencias, valores y esquemas de acción que orientan las prácticas profesionales. El profesional de la docencia ofrece a la sociedad un bien a partir de la excelencia que caracteriza el ejercicio de su profesión; solamente un docente consciente de su función social puede comprometerse con la formación de personas íntegras, contribuyendo con ello a una sociedad justa.

Método

La investigación asumió un enfoque cualitativo de corte interpretativo (Denzin y Lincoln, 2011; Vasilachis, 2007; Merriam, 2009) y tuvo como propósito aproximarse a la ética profesional de la docencia en el nivel superior desde la recuperación de experiencias en el ejercicio docente. Desde una perspectiva interpretativa fue posible recuperar múltiples miradas de los y las docentes respecto a la ética profesional en su desempeño cotidiano, comprendiendo su realidad como un conjunto de saberes con significados diversos (Hammersley, 2013). Para la recolección de los datos empíricos se utilizó, como técnica cualitativa, el grupo de discusión con profesores y profesoras universitarias de distintas disciplinas y perfiles profesionales, recuperando múltiples perspectivas, prácticas y significados sobre la ética profesional en la docencia.

De acuerdo con Gordo y Serrano (2008) y con Canales y Peinado (1995) el grupo de discusión se enmarca en la investigación social, cuyo

foco de atención es la conversación como construcción colectiva de un grupo, en este caso, de docentes que comparten las mismas experiencias sobre la configuración de su ética profesional. Se conformaron cuatro dimensiones analíticas, a partir de las cuales se diseñaron diez preguntas guía para el desarrollo de los grupos de discusión. Para su construcción (Álvarez-Gayou, 2019; Flick, 2014) se siguieron dos aproximaciones: una teórica y otra investigativa, ambas centradas en las aportaciones sobre ética y ética profesional. Una vez diseñada, la guía se sometió a un proceso de validación mediante la técnica de entrevista cognitiva (Willis, 1999). Este proceso de validación partió de un jueceo de expertos para valorar su pertinencia, claridad y suficiencia.

La investigación se desarrolló en una universidad pública de la región centro sur de México (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo), lo que permitió situar la labor docente como una actividad contextual, reconociendo sus vivencias como saberes diversos. Se contó con la participación de 20 docentes universitarios, 10 hombres y 10 mujeres, pertenecientes a cinco disciplinas y 18 programas educativos de nivel licenciatura (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Participantes en los grupos de discusión por disciplinas y programas educativos

Disciplinas	Programas educativos
Ciencias sociales y humanidades	Sociología; ciencias de la educación; ciencias políticas y administración pública; trabajo social.
Ciencias básicas e ingeniería	Ing. en física y técnica avanzada; ing. química en alimentos; ing. industrial; ing. civil; ing. electrónica; arquitectura.
Ciencias de la salud	Medicina; farmacia; gerontología.
Ciencias económico-administrativas	Administración y turismo.
Artes	Música; danza; teatro.

Elaboración propia a partir de los grupos de discusión docente.

En cuanto al tipo de contratación de los docentes, 12 fueron profesores investigadores de tiempo completo y 8 profesores por asignatura. Respecto a la formación disciplinar inicial, todos los docentes contaban con una formación afín a los programas educativos donde impartieron clases. Las edades de los participantes oscilaron entre los 32 y 58 años. La mayoría de los docentes contaban con estudios de posgrado, 10 con doctorado, 8 con maestría, 1 con licenciatura y otro con una especialidad. La antigüedad docente osciló entre 1 y 20 años. Asimismo, 14 externaron no haber tomado cursos sobre ética y únicamente 6 afirmaron haber asistido a cursos de ética en algún momento de su vida profesional.

Respecto a la elección de los profesores y las profesoras se tomaron en cuenta los siguientes criterios: docentes que impartieron clases en licenciatura, con experiencia dentro de la institución, provenientes de distintas disciplinas y que participaron en la evaluación docente. Se conformaron tres grupos de discusión, cuyas sesiones fueron videograbadas; cada uno de ellos contó con la participación de un mínimo de 4 y un máximo de 8 docentes. Cada grupo se formó con profesores y profesoras de distintos programas educativos, con diferente tipo de contratación y formación disciplinar, cuidando las relaciones simétricas entre los participantes. Esta diversidad permitió profundizar en diferentes interpretaciones sobre una misma realidad (Merrian, 2009; Hammersley, 2013). Cabe destacar que, para identificar a cada participante, se estableció un código: GD (grupo de discusión), seguido del número del grupo (1, 2, 3), la inicial de género (femenino y masculino), docente (D) y número específico asignado a cada profesor o profesora y programa educativo. Por último se determinaron una serie de directrices éticas, así como el consentimiento informado de los y las participantes (Creswell, 2009; Christians, 2011).

Posteriormente se recurrió al análisis categorial (Miles y Huberman, citados en Mejía, 2011; San-Martín, 2014), a partir del cual se inició el tratamiento cualitativo de los datos, su descripción e interpretación. En este proceso se siguieron dos niveles analíticos: descriptivo y explicativo (Miles y Huberman, citados en Denman y Haro, 2002). Una vez trans-

críticas, se procedió a identificar unidades temáticas en función de los significados e interpretaciones derivadas de las discusiones docentes. Se utilizaron etiquetas para la asignación de las unidades de significado a partir de los que fue posible derivar el contenido conceptual, conformando de este modo categorías temáticas. Se hizo uso de matrices analíticas para sistematizar la información. La construcción de categorías analíticas permitió discutir y caracterizar la ética profesional en las prácticas de los y las docentes en articulación con los contextos disciplinares en los que se desempeña la docencia en el nivel de licenciatura.

Resultados

Los hallazgos cualitativos se presentan en cuatro categorías analíticas.

Significados docentes sobre ética profesional en la docencia universitaria

En cuanto a los significados sobre ética profesional de la docencia, las y los profesores externaron los siguientes significados:

Figura 1. Aproximación a la ética profesional de la docencia universitaria.



Elaboración propia a partir de los grupos de discusión docente.

El primer significado se refiere a la ética profesional como una construcción subjetiva y polémica, inherente al comportamiento humano, que

lleva a cuestionarse sobre el propio actuar, se comprende como un proceso enteramente personal e individual de cada profesor. Se presentaron diversas interpretaciones sobre la ética profesional en el ejercicio de su labor. Algunos argumentos de los grupos de discusión que ilustran estos significados son los siguientes:

> La ética que es parte del individuo, está dentro del individuo primero en el ámbito íntimo. *(GD2MD10_Ciencias Políticas y Administración Pública).*

> Pues creo que la ética es un tema polémico porque tiene diferentes aristas y es un tanto subjetivo en el sentido de que no podemos verlo tan real o hablar de ello. *(GD2FD15_Gerontología).*

Al hacer un primer planteamiento de la ética de la profesión docente se presentan diversas posturas que la sitúan como un aspecto individual, propio de la persona que ejerce la docencia y, al mismo tiempo, se reconoce su complejidad para lograr un consenso. Así, los y las docentes reconocen que se trata de un proceso en el que se van construyendo situaciones éticas a medida que se ejerce la docencia, donde convergen múltiples situaciones de la historia personal de quien desempeña la profesión, generando distintas concepciones. Sin embargo, reconocen que la ética profesional docente es un tema de controversia que debe analizarse con cuidado. Autores como Yurén (2013), Cortina (2017) y Lévinas (2001) afirman que los y las profesoras van apropiándose de una serie de actividades sociales cooperativas que buscan incidir en la formación integral del otro (estudiantes).

Un segundo significado docente hace referencia a la moral, es decir, la idea de lo bueno o lo malo es lo que caracteriza sus aproximaciones al concepto de ética profesional. Así, se refieren a ella como los principios morales que permiten asumir conductas y actitudes positivas o negativas en la docencia. Al respecto, algunos fragmentos de la discusión docente son:

> Bueno, a partir de lo que significa ética, para mí son costumbres y normas para valorar el comportamiento humano. *(GD2FD11_Turismo).*

> Pues creo que la ética docente podemos verla de diferentes maneras, porque yo puedo decir X acción es buena para mí, aunque a lo mejor no sea así. *(GD2FD15_Gerontología).*

Desde este posicionamiento la ética profesional docente parte de una apropiación de los principios morales, resultado de la socialización primaria, en la que la generación de normas para valorar el buen o mal comportamiento se convierte en un criterio que regula el actuar docente. De acuerdo con Gómez (2014) la ética se asume como un conjunto de costumbres o reglas que orientan el actuar humano. Independientemente de la disciplina, los y las docentes refieren la apropiación de reglas que comparten en colectivo a partir de valores comunes. Esto da cuenta de la presencia de una moralidad colectiva (Villoro, 2015).

Un tercer significado se refiere a su vinculación con determinados valores que tienen como principio el respeto a la integridad humana. Ser un docente con ética profesional significa desempeñarse con integridad, honestidad y justicia, tomando conciencia de las responsabilidades que representa la docencia como profesión. A continuación, se ilustran estos significados:

> La ética en nuestra docencia es el respeto hacia la persona, la dignidad humana, escuchar, trato equitativo, empatía, aprendizaje significativo, son muchas cosas a la vez. *(GD3FD18_Arquitectura).*

> Nosotros entramos con nuestra integridad, entramos con una ética y con todos los valores que llevamos. *(GD2MD14_Música).*

Así, la aproximación a la ética profesional se asume a partir de los códigos deontológicos de la disciplina en la que se formaron. Por lo tanto, los significados de la ética profesional se manifiestan como una ética aplicada que parte de la apropiación reflexiva sobre los valores profesionales que guían el ejercicio de la profesión docente (Hortal, 2002).

Un aspecto de disenso en la discusión docente se dio en torno a la proximidad afectiva con los jóvenes como rasgo de ética profesional, es decir, la posibilidad o no de generar vínculos afectivos con los y las estudiantes. Por un lado, algunos participantes asumen como parte de su ética un trato más cercano con el estudiantado y la demostración de afecto, a partir del cumplimiento de su rol como tutor. La cercanía afectiva es relevante en la formación de los y las estudiantes. Sin embargo, otros profesores y profesoras aseguraron que la relación académica debe darse en términos de la racionalidad con la disciplina, evitando proximidad afectiva. Algunos extractos de las conversaciones que ilustran esta discrepancia fueron los siguientes:

> Esta cuestión que es la educación socioemocional, qué más allá de que tú te involucras con el estudiante más bien es que conozcas todo aquello que lo rodea, todo su entorno socioemocional, sí para acercarte y ponerte en los zapatos del alumno, pero no porque necesite que lo 'apapachen', sino que requiere orientación. *(GD1MD2_Ing. en Física y Técnica Avanzada).*

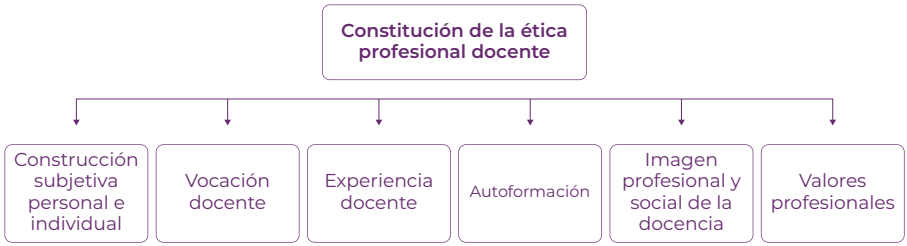
> Lo emocional se va concentrando en las primeras etapas de formación, pero lo profesional ya es como más distante, emocionalmente más distante, ahí no hay una vinculación emocional, ahí hay que reconocer su capacidad, pero con mucha distancia, eso es lo que nos hace ser profesionales, en lo que tenemos que centrarnos es en lo meritocrático que es el fundamento de las sociedades modernas y de la universidad en sí misma, el mérito. *(GD1MD3_Sociología).*

En el contexto del nivel superior, la manifestación de afecto por parte del profesor o profesora hacia los y las estudiantes es una cuestión que genera controversia y desacuerdo. Mientras que para algunos(as) la racionalidad como principio de comunicación y cercanía intelectual es lo que caracteriza la ética profesional, para otros y otras docentes el afecto es un rasgo ético; es el resultado de una interacción centrada en el respeto y la solidaridad con las necesidades de sus estudiantes. La formación de los y las estudiantes significa comprenderlos como seres humanos individuales, identificando sus necesidades de afecto para actuar con sensibilidad (Gilligan, 1994; Lévinas, 2001).

Elementos constitutivos de la ética profesional docente

En el debate académico se distinguieron seis elementos que configuran la ética profesional en la docencia universitaria.

Figura 2. Elementos base en la configuración de la ética profesional docente



Elaboración propia a partir de los grupos de discusión docente.

El contexto personal, familiar y social de quienes desean ejercer la docencia como profesión tiene un peso fuerte en la configuración de una ética profesional. Los y las docentes articulan todo lo aprendido en términos de actitudes, comportamientos y saberes adquiridos como parte de su proceso de socialización, a través de sus experiencias como padres, hijos y estudiantes dentro del proceso formativo escolarizado. Esto les

permite comprometerse con su rol formativo y poder interactuar y orientar a otros. Algunos fragmentos de estas experiencias docentes son:

> La ética docente es algo que se tiene que estar construyendo con los demás; puedo tener una visión con esa primera socialización primaria y después tengo la posibilidad de interactuar con los demás profesores y construir estas situaciones éticas que como profesional me van a ayudar. *(GD2FD8_Educación).*

> Yo por ejemplo soy mamá y es imposible no irme así por ese lado del estudiante, porque puedo tener una intuición de cómo me acerco al estudiante. Yo empecé muy joven y no estás preparado como maestro ¿no? y saber que hay un límite como docente es difícil; a mí el teatro me enseñó a analizar la psicología y de pronto como que aprendes ¿no? *(GD1FD5_Teatro).*

Un segundo elemento se refiere a la vocación por la docencia, es decir, la elección de la docencia como profesión, resultado de las oportunidades laborales que se presentan en los establecimientos educativos de nivel superior en la disciplina de su dominio o como parte del conocimiento previo sobre el ejercicio docente, lo cual los lleva a tomar la decisión de ser docentes en la universidad. De esta manera destaca la pasión por enseñar, el placer por compartir los saberes de la disciplina y el amor a las clases. Al respecto, los y las docentes destacan que:

> La docencia tiene que ver con la vocación, te tiene que gustar la enseñanza. *(GD1MD6_Ing. Civil).*

> La docencia académica es un trabajo, una profesión, un trabajo muy loable, ¿no?, ser una académica, ser un investigador es una profesión que yo ejerzo con mucho gusto, creo que el espacio académico es realmente un espacio de privilegio.
> *(GD3FD19_Sociología).*

Un tercer elemento se refiere a la experiencia en la docencia, que se traduce en el deseo de enseñar a otros el ejercicio de una disciplina y las experiencias sobre su enseñanza. Ambos aspectos resultan fundamentales para lograr una ética profesional. Señalan sus propias experiencias como docentes y su inserción en ella, destacando figuras significativas como los padres o profesores que se desempeñaron como buenos docentes y se convierten en referentes de una docencia ética. Los y las profesoras opinan lo siguiente:

> Para mí ser docente universitario es compartir el conocimiento y esa experiencia que tenemos en el área laboral, transmitirla a los alumnos para que ellos puedan a su vez adquirir esos conocimientos y poder aplicarlos en la empresa. *(GD1FD4_Administración).*

> Desde que yo estudiaba la licenciatura tenía la aspiración de ser docente; después de mis padres quizás han sido los docentes los que han en cierto sentido marcado mi vida ¿no?, los que han provocado que yo tome ciertas decisiones, entre ellas la de ser docente. *(GD1MD1_Educación).*

Asimismo, ser docente con ética profesional implica reconocer como necesaria la capacidad de aprender, desaprender y reaprender como parte de un proceso autoformativo en la docencia. Gracias a la experiencia adquirida en las situaciones de enseñanza y aprendizaje es posible forjarse como buenos docentes. Algunas experiencias son las siguientes:

> En tu formación en la universidad pues también te forman para que tú des algo a la sociedad y esa forma de darlo es a través de la docencia, como esa parte de darles los conocimientos, aprender y enseñar; es un aprendizaje constante. *(GD3FD18_Arquitectura).*

> Yo creo que también tenemos mucha responsabilidad con nuestra formación y debemos saber cómo conducirnos, hay cosas que vamos aprendiendo sobre la marcha y también tenemos muchas cosas que desaprender. *(GD3MD17_Trabajo Social).*

Un quinto elemento se refiere a la imagen profesional y social de la docencia, que se traduce en una demostración del perfil profesional de aquello que se espera en los estudiantes. El docente se convierte en un ejemplo del ejercicio correcto de la profesión y la ciudadanía. A partir del comportamiento del docente durante las actividades cotidianas, los estudiantes se van formando una visión del perfil que deben demostrar en la esfera laboral. Las siguientes citas textuales ilustran esto:

> Para mí representa una responsabilidad que se da a través de nuestras personas como un ejemplo para el estudiante, debemos de cuidar nuestra integridad, tratar de ser, por eso la importancia de la ética profesional, porque eso lo transmitimos a los estudiantes; a través del ejemplo como docentes podemos transmitir parte de la formación que ellos deberían llegar a lograr cuando sean profesionistas. *(GD1MD6_Ing. en Física y Técnica Avanzada).*

> Es tener un compromiso, una responsabilidad que implica el poder formar a profesionales; por lo menos en el área de experta en la parte educativa, me tocó formarme en esta parte de la educación y hoy trabajo en este espacio y en el trayecto me tocó ser alumna, ser profesora y coordinadora, pues me tocó ver las necesidades que se van dando como profesional en educación. *(GD2FD8_Educación).*

El sexto elemento que caracteriza la ética profesional de la docencia se refiere a los valores profesionales, entre ellos el respeto recíproco entre profesores y estudiantes, la disciplina, la responsabilidad, el cuidado en las actividades de enseñanza y aprendizaje, el cumplimiento con la nor-

mativa institucional, la honestidad, la igualdad, la tolerancia y el trato equitativo hacia las personas. Ejemplos de ello se presentan en las siguientes declaraciones:

> Representa una responsabilidad muy importante con la formación de estudiantes; ofrecerles conocimientos de calidad, habilidades y lograr que aprendan y razonen para que se desempeñen profesionalmente como se espera. *(GD1MD3_Sociología).*

> No perder ese código de ética profesional que tenemos y que también debemos transmitir a los alumnos, que ellos en determinado momento se van a desempeñar como profesionistas y no violar el código ético de la profesión. *(GD1FD4_Administración).*

Estos hallazgos dan cuenta de los principios base que permiten configurar una ética profesional de la docencia universitaria. Es decir, se visualiza la docencia como una actividad ocupacional con una intencionalidad propia que tiene lugar dentro del marco de formación de una disciplina determinada (Águila *et al.,* 2014). Desde la reflexión colectiva se aprecia un profesional de la docencia universitaria comprometido(a) con la formación del otro que toma como una decisión consciente la enseñanza como actividad profesional (Hortal, 2000; 2002).

Perfil de un docente con ética profesional

El estudio dio cuenta de dos principios éticos en el ejercicio docente, los cuales se ilustran en el Cuadro 2:

Cuadro 2. Principios ético-personales en una docencia ética.

Principios éticos en la interacción docente y estudiantes	Empatía ante situaciones de conflicto; tolerancia; escucha activa; interés por conocer al estudiante; respeto a la integridad y la intimidad; respeto hacia su personalidad e ideología; trato equitativo; favorecer la autonomía; promover el trabajo en equipo; promover el aprendizaje para la vida; fomentar la responsabilidad y compromiso hacia la profesión; honestidad; solidaridad.
Principios éticos de la docencia como acción profesional	Vocación por la enseñanza; satisfacción docente; compromiso con el aprendizaje; compromiso con el desarrollo integral; compromiso con el bienestar grupal; responsabilidad en la formación de profesional; compromiso con el programa educativo; formación y capacitación constante; solidaridad académica; fraternidad; honorabilidad.

Elaboración propia a partir de los grupos de discusión docente.

De acuerdo con lo reportado por los y las profesoras, la ética profesional en el marco de la docencia apunta hacia dos direcciones. Por un lado, los principios éticos centrados en la interacción de profesores(as) y estudiantes privilegian el respeto al otro, la equidad, el sentido de justicia y la solidaridad con las necesidades estudiantiles. Por otro lado, los principios éticos en la docencia como acción profesional destacan el compromiso y la responsabilidad con el aprendizaje del estudiante y el ejercicio de la docencia como una profesión de honorabilidad. Estos hallazgos son congruentes con diversas investigaciones (Edling y Frelin, 2016; Sanz, 2019; Ortega, 2016; Hirsch, 2019) en el sentido de identificar diferentes rasgos de actitud, compromiso y responsabilidad docente con la formación y el aprendizaje estudiantil.

Tal como lo señala Hortal (2002), la ética profesional de la docencia se distingue por los principios que marcan su profesionalismo. El principio de beneficencia, caracterizado por buenas prácticas que buscan el beneficio de los y las estudiantes o colegas; el principio de no maleficencia, al evitar daño físico, moral o legal a los alumnos y alumnas o a cualquier otro miembro de la institución; el principio de autonomía, es decir, el desarrollo autónomo y libre con su función formadora, capacitándose

constantemente y el principio de justicia en el cumplimiento de sus deberes y obligaciones como docente.

La ética profesional en la práctica docente universitaria

La ética profesional está presente en la práctica cotidiana de la docencia en tres dimensiones.

Figura 3. La ética profesional en la práctica docente



Elaboración propia a partir de los grupos de discusión docente.

Desde la práctica docente la presencia de la ética profesional se presenta a través de tres esferas. A nivel del desempeño individual destaca la imagen profesional y la comunicación asertiva con los integrantes de la comunidad universitaria, el manejo adecuado de conflictos y una actitud de seguridad en el rol académico. Tanto la imagen profesional y la comunicación asertiva como el dominio de la disciplina y la interacción con los y las colegas se convierten en el primer escenario de ética profesional. Un ejemplo desde las voces de los y las profesoras es el siguiente:

> Ser docente también representa autocuidarse en muchos sentidos para no transmitirle al alumno lo que uno pudiera estar viviendo como seres humanos que somos; el equilibrio entre la normativa, entre lo humano y entre lo académico, yo soy una figura importante para mis alumnos y de verdad que si ellos ven que yo hago

> algo ahí van y lo imitan, ahí van y lo apoyan, o sea debo cuidar mis redes sociales, lo que opino y hago (varios mueven afirmativamente la cabeza). *(GD1FD5_Teatro).*

Al nivel de la práctica docente se plantean aquellas acciones que dan cuenta de su compromiso con la formación de los y las estudiantes, destacando acciones tales como el cuidado en el desarrollo y conducción de la clase, el diseño de actividades para el logro de competencias propias de la disciplina, la revisión de trabajos académicos, la asesoría, la flexibilidad en los medios de comunicación, la identificación de intereses y motivaciones estudiantiles y la tutoría ante situaciones que afectan el desempeño estudiantil. Del mismo modo, se enfatiza el cuidado y la transparencia en la evaluación de los aprendizajes y el cumplimiento con el programa educativo. Un extracto de conversación es el siguiente:

> Yo creo que con el ejemplo tendríamos que estar visualizando muchas situaciones (todos mueven afirmativamente la cabeza), si yo les estoy pidiendo respeto, debo darles respeto, si yo les estoy pidiendo compromiso, yo tengo que comprometerme también. Si yo como profesional me veo comprometido atendiéndolos, orientándolos, revisando sus trabajos, cuidando la evaluación, entonces estoy siendo respetuoso y honesto. *(GD2FD8_Educación).*

Estas prácticas éticas en la docencia coinciden con otros estudios (Chávez y Benavides, 2011; Cortina, 2017; Sanz, 2019; Torquemada y Loredo, 2024) al demostrar que la ética en la profesión docente se cristaliza en aquellas acciones que tienen una relación estrecha con la formación, el aprendizaje, la evaluación y la orientación estudiantil.

La tercera dimensión obedece al plano de las actitudes éticas en la docencia, en la cual se distinguen el cuidado en la interacción docente-estudiantes, la solidaridad con los y las colegas, así como el buen trato con los miembros de la comunidad universitaria. Esto se ilustra en el siguiente fragmento:

> Ser docentes es asumir un compromiso con la sociedad, porque yo creo que desde ahí puedes hacer muchos cambios, el compromiso que tenemos por los estudiantes sí, pero también con el aprendizaje, con los compañeros, porque nosotros somos formadores dentro de una universidad y tenemos que promover justamente la perspectiva de género en todo momento. *(GD3FD19_Sociología).*

El cuidado en aquellas acciones y actitudes que caracterizan el profesionalismo de un docente es lo que Lévinas (2001) define como vigilancia extrema, a saber, la atención sostenida y crítica sobre el propio desempeño permite valorar su labor desde una dimensión más humana y social. La relación con el otro significa un compromiso genuino del profesor(a) con la formación estudiantil. Al igual que los hallazgos de otras investigaciones (Foster y Maxwell, 2022; Díaz, 2021; López-Zavala *et al.,* 2019; Torquemada, 2026), las competencias éticas en la docencia universitaria se caracterizan por el compromiso con el aprendizaje y la formación integral del estudiante, así como con la responsabilidad en la enseñanza.

Conclusiones y reflexiones finales

A partir de los hallazgos es posible afirmar que la ética profesional en la docencia universitaria se asume en un primer momento como un valor personal, de carácter individual, resultado de la propia formación y la historia de vida. Posteriormente, con la apropiación de la deontología de la disciplina se enriquece esta base ética, asumiendo una serie de principios éticos que regulan el comportamiento y desempeño en la profesión docente.

Al reflexionar colaborativamente sobre la comprensión de su propia ética hacen explícitos sus significados y experiencias. Así, el docente va tomando conciencia de los deberes éticos que le impone la profesión, cuestionándose tanto su hacer con el estudiante como su deber con la

institución y la sociedad. En este sentido, los y las docentes, como constructores de su realidad (Merrian, 2009; Gergen, 1996, 2016), van generando un conocimiento compartido derivado de sus experiencias.

De esta manera los diferentes significados docentes sobre ética profesional dan cuenta de la presencia de una ética que requiere ser reflexionada, debatida y cuestionada en colectivo a partir de dos criterios que orientan su práctica: por un lado, el impacto de sus acciones profesionales en la formación de los y las jóvenes, y por otro, el compromiso con las funciones sociales de la docencia en el nivel superior.

En la construcción de la ética profesional docente es posible apreciar la apropiación de principios de valor que funcionan como marco normativo del propio desempeño ético. De esta forma, la experiencia en la docencia va generando una imagen ética del docente, asumiendo un compromiso con la formación profesional e integral del otro (Lévinas, 2001; Gilligan, 1994). Por lo tanto, la reflexión sobre el actuar docente y la experiencia en la docencia son dos factores determinantes en la configuración de una ética profesional docente. Dichas construcciones no son universales, constituyen significados parciales que se posicionan siempre en perspectiva (Pascale, 2011), ya que están condicionadas por el contexto en el que se ejerce la profesión.

Un aspecto a destacar radica en los factores determinantes que tienen lugar en la construcción de una ética profesional: los valores de la formación disciplinar inicial, la elección consciente de la docencia como actividad profesional, la vocación por la enseñanza, así como también la apropiación de principios que guían el actuar (Hirsch, 2019; Yurén, 2013), todo ello como resultado de la formación personal y la experiencia en la docencia.

Ser profesional en la docencia significa pensar en la enseñanza como una vía de formación que va más allá del dominio disciplinar. A partir de lo que enseñan, los y las docentes ofrecen una visión del ser humano y del mundo. Esta visión de la enseñanza es producto de los saberes adquiridos durante la experiencia como formador. Por ello el impacto real de la acción docente no se planifica, surge en la interacción con los otros

(estudiantes y colegas), forjándose así un compromiso ético con la docencia. Desde esta perspectiva, la práctica ética de la docencia se pone de manifiesto a través de la sensibilidad, la implicación afectiva, el cuidado en las interacciones y la empatía hacia las necesidades de los y las estudiantes. Estos hallazgos son congruentes con una ética del cuidado (Gilligan, 1994; Lévinas, 2001; Ortega, 2016).

En concordancia con lo anterior, una acción ético-pedagógica significa una implicación más personal del docente con aquello que enseña, formando a la persona sin un interés utilitario, esto implica disposición para el diálogo, comunicación asertiva, interacción y empatía entre profesores(as) y estudiantes. Por tal motivo, la delimitación de prácticas docentes éticas son aportaciones valiosas para comprender la ética profesional, puesto que permiten la recuperación de experiencias que desde un debate colectivo favorece la construcción social de diversos significados sobre el profesionalismo docente.

Desde una perspectiva construccionista, el intercambio de experiencias sobre ética profesional y la reflexión compartida permite a los docentes reencontrarse con sus propias motivaciones hacia la docencia, reconociendo su posición como sujetos de cambio social. Esta recuperación de experiencias brinda oportunidades de diálogo para construir una ética profesional propia de la docencia universitaria. Así, profundizar en los procesos de construcción de la ética profesional requiere partir de los significados que adquiere, reconociendo las particularidades del contexto social, político e histórico en las que se encuentran las IES. No hacer un esfuerzo por delimitar el carácter ético de la docencia es negar su profesionalidad y, en consecuencia, minimizar su relevancia social.

Los hallazgos del estudio permiten plantear las siguientes propuestas: en primer lugar, el fortalecimiento de la ética profesional en la docencia en el contexto de la universidad podrá alcanzarse cuando se prioricen proyectos a gran escala que recuperen las voces y experiencias docentes sobre los significados y acciones que caracterizan el compromiso con la formación del otro y con las funciones sociales de la univer-

sidad, contribuyendo con ello al desarrollo de una cultura de la ética profesional.

En segundo lugar, se requiere abrir espacios en la academia donde se promueva la reflexión sobre el impacto del quehacer docente y la toma de conciencia sobre el desarrollo integral del estudiantado. Esto puede vincularse con procesos de formación y evaluación del desempeño centrados en el profesionalismo de la docencia.

En tercer lugar, es urgente recuperar la función social de la docencia desarrollando proyectos institucionales que promuevan una ética profesional docente desde una perspectiva social y humana. Estas acciones requieren la participación crítica y reflexiva de distintos actores de la comunidad educativa. Lo anterior significa apostar por la construcción institucional de una ética profesional docente.

Para finalizar, es importante señalar que los hallazgos del estudio partieron de la perspectiva de un solo actor: los y las docentes. Por lo tanto, se trata de un primer acercamiento a la comprensión de la construcción de la ética profesional docente desde una perspectiva colaborativa, autocrítica y reflexiva de sus actores. Es necesario profundizar en investigaciones que contemplen la participación colaborativa de distintos participantes, lo cual favorecería una perspectiva más amplia del fenómeno de estudio.

Referencias

Águila, M. M.; Croda, B. y Iturbide, F. (2014). Ética profesional de la docencia, desde la perspectiva de estudiantes de la maestría en pedagogía. En J. M. López-Calva y G. M. L. Gaeta (Coords.) *Ética y autorregulación en la formación de profesionales de la educación* (pp. 25-47). Universidad Iberoamericana - Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

Álvarez-Gayou, J. J. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós educador.

Balderas, G. I. (2018, del 4 al 6 de septiembre). Profesionistas docentes. Valoración del ejercicio docente en el nivel superior [Ponencia]. *Congreso Internacional de Educación: Debates en Evaluación y Currículum*. Tlaxcala, México. https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2018/B067.pdf

Bruce, M. y Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of moral education, 45* (3), 354-371. https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204271

Campo-Cabal, G. (2012). Conductas transgresoras en el ámbito académico. *Revista Colombiana de Psiquiatría,* 41, 120-135. https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60185-2

Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales,* (pp. 288-316). Síntesis.

Cortina, A. (2017). *¿Para qué sirve realmente…? La ética*. Paidós.

Chávez, G. G. y Benavides, M. B. (2011). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación,* 37, 1-13. http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37_08

Christians, C. G. (2011). La ética y la política en la investigación cualitativa. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Comps.) *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa. Vol. I,* (pp. 283-331). Gedisa.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE.

Denman, C. A. y Haro, J. A. (Comps.) (2002). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social.* El Colegio de Sonora.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa. Vol. I*. Gedisa.

Díaz, M. A. R. (2021, del 15 al 19 de noviembre). Dilemas éticos presentes en la figura del profesor investigador de educación superior [Ponencia]. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE,* Puebla, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2621.pdf

Edling, S. y Frelin, A. (2016). Sensing as an ethical dimension of teacher professionality. *Journal of moral education, 45* (1), 46-58. http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2015.1127801

Finkler, M.; Caetano, J. C. y Sousa, R, F. R. (2012). Ethical-pedagogical care in the process of professional socialization: towards ethical education. *Interface-Comunicaçao,* 16 (43), 981-993. https://www.scielo.br/j/icse/a/bgYHd3PKzfCgNW6pDTspdsM/?format=pdf&lang=en

Flick, U. (2014). *The SAGE Handbook of qualitative data analisis*. SAGE.

French-Lee, S. y McMun-Dooley, C. (2015). An exploratory qualitative study of ethical beliefs among early childhood teachers. *Early Childhood Educ J.,* 43, 377-384. http://doi.org/10.1007/s10643-014-0659-0

Foster, D. y Maxwell, B. (2022). Using Codes of Professional Ethics and Conduct in Teacher Education: Pitfalls and Best Practice. En Z. Eaton (Ed.) *Ethics and Integrity in Teacher Education, Ethics*

and Inte- grity in Educational Contexts 3 (pp. 25-42). Springer. https://www. researchgate.net/publication/366785797_Using_Codes_of_Profes- sional_Ethics_and_Conduct_in_Teacher_Education_Pitfalls_and_Best_Practice

Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social.* Paidós.

— (2016). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Paidós.

Gilligan, C. (1994). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura Económica.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). *Ley General de Educación Superior*. México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

— (2026). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencias*. México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf

Gómez, C. (Coord.) (2014). *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*. Alianza Editorial.

Gordo, A. J. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson-Prentice Hall.

Hallak, J. y Poisson, M. (2010). *Escuelas corruptas, universidades corruptas. ¿Qué hacer?* UNESCO.

Hammersley, M. (2013). *What is qualitative research?* Bloomsbury Publishing.

Hirsch, A. A. (2019). Dimensiones y rasgos sobre la excelencia del profesorado de posgrado de la UNAM. En A. A. Hirsch y J. Pérez-Castro (Coords.) *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: Experiencias institucionales* (pp.133-148). IISUE-UNAM.

Hortal, A. (2000). Docencia. En A. A. Hirsch y J. Pérez-Castro (Coords.) *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: Experiencias institucionales* (pp. 94-97). IISUE-UNAM.

— (2002). *Ética general de las profesiones*. Desclée De Brouwer.

Keow, N. T.; Chan, Ch. T. y Devi, V. U. (2015). Critical issues of soft skills development in teaching professional training: Educators' perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 205, 128-133. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.039.

Lévinas, E. (2001). *La huella del otro*. Taurus.

López-Calva, J. M. (2021, del 15 al 19 de noviembre). Agencia, formación ética profesional y autonomía en la formación de profesores en América Latina desde la visión de expertos y docentes [Ponencia]. *xvi Congreso Nacional de Investigación Educativa comie,* Puebla, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0067.pdf

López-Zavala, R.; Torres, A. M. S. y Solís, A. M. L. (2019, del 18 al 22 de noviembre). Ética docente universitaria. La necesaria cultura pedagógica del profesorado en la modernidad líquida [Ponencia]. *xv Congreso Nacional de Investigación Educativa comie,* Guerrero, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0379.pdf

Mejía, N. J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoameticana de Metodología de la Investigación Social,* 1, 47-60. https://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/43/46

Mejía, V. (2024). Tendederos virtuales universitarios. *Gaceta Universitaria de la unam*. México. https://www.gaceta.unam.mx/tendederos-virtuales-universitarios/

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Montoya, V.; Salas, G.; López, G. y Quiroga, S. (2024). Evaluación de los programas de formación ética en la universidad: interrogantes y problemáticas. En S. Sánchez y S. Iglesias (Coords.) *La evaluación docente. Desafíos actuales, aproximaciones y experiencias* (pp. 101-126). Universidad Iberoamericana Ciudad de México. https://publicacionesibero.ibero.mx/publications/books

Ortega, R. P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía,* 264, mayo-agosto, 243-264. https://doi.org/10.22550/2174-0909.2658

Pascale, C. M. (2011). *Cartographies of knowledge. Exploring qualitative epistemologies*. SAGE.

Pérez, A. y Vallaeys, F. (Coords.) (2016). *Prácticas y modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México*. ANUIES. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/libros/Libro221.pdf

Ramírez, R. y Bazán, R. (2023). Ética profesional en la praxis del docente de Administración Gestión municipal. *PRAXIS, 23* (34), 95-117. https://doi.org/10.26620/ uniminuto.praxis.23.34.2023.95–117

Rancich, A. M.; Donato, M. y Gelpi, R. J. (2015). Relación docente-alumno: Percepción de incidentes moralmente incorrectos. *Persona y Bioética, 19* (2), 319-329. https://doi.org/10.5294/pebI.2015.19.2.10

Rojas, A. C. E. (2011). Ética profesional docente: Un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades,* 1, 1-22. https://www.ub.edu/obipd/etica-profesional-docente-un-compromiso-pedagogico-humanistico/

Ronkainen, R.; Kuusisto, E.; Eisenschmidt E. y Tirri, K. (2021). Ethical Sensitivity of Finnish and Estonian Teachers. *Journal of Moral Education, 52* (3), 1-17. https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1960491

San-Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.Ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16* (1), 104-122. http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html

Sanz, P. R. (2019). Ética profesional y evaluación. Un análisis de las buenas prácticas docentes. En A. A. Hirsch y J. Pérez-Castro (Coords.) *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: Experiencias institucionales* (pp. 79-99). iisue-unam. https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/etica-profesional-y-responsabilidad-social-universitaria-experiencias-institucionales

secihti, Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (2025). *Reglamento de becas de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación*. Acuerdo Secihti. México. https://secihti.mx/wp-content/uploads/ciencia_y_humanidades/2025/normativa_de_los_programas/dof-Reglamento_de_Becas_de_la_Secihti.pdf

Torquemada G., A. D. (2026). Estado del conocimiento sobre la evaluación de la ética profesional docente en la universidad (2010-2024). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol lvi,* 1, 275-306. http://doi.org/10.48102/rlee.2026.56.1.756

Torquemada G., A. D. y Loredo, E. J. (2024). Ética profesional docente: aspectos para su formación y evaluación en la docencia universitaria. En S. Sánchez y S. Iglesias (Coords.) *La Evaluación Docente. Desafíos actuales, aproximaciones y experiencias* (pp. 69-100). Universidad Iberoamericana Ciudad de México. https://publicacionesibero.ibero.mx/publica- tions/books

uaeh, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (2019). *Código de ética e integridad académica del personal y el alumnado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. México. https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir_generales/juridica/pdf/2020/codigo-de-etica-e-integridad-academica-del-personal-y-el-alumnado-de-la-uaeh.pdf

Vasilachis, D. G. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vilar, J.; Riberas, G. y Rosa, G. (2016). How social educators manage conflict of values. *Journal of applied ethics,* 7, 207-230. https://www.raco.cat/index.php/rljae/article/view/310549/400552

Villoro, L. (2015). *Los linderos de la ética*. Siglo xxi.

Willis, G. B. (1999). *Cognitive interviewing. A "How to" guide*. American Statistical Association.

Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de "agencia". *Perfiles educativos, ética profesional en la educación superior, 35*(142), 6-14. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400016

Zavaleta, S. R. (2020, 7 de febrero). La unam y la violencia de género. *Excelsior*. https://www.excelsior.com.mx/opinion/ruth-zavaleta-salgado

Zhunusbekova, A.; Koshtayeva, G.; Zulkiya, M.; Muratbekovna, O. L.; Kargash, A. y Vasilyevna, S. (2022). *The role and Importance of the Problem of Ethics in Education. Cypriot Journal of Educational Science, 17*(3), 787-797. https://un-pub.eu/ojs/index.php/cjes/article/view/6949

El desempeño docente desde parámetros éticos•

Un estudio basado en las percepciones de futuros maestros

Teacher performance from an ethical perspective

A study based on the perceptions of pre-service teachers

Recibido: 8 de marzo de 2026 | Aceptado: 23 de abril de 2026 | Publicado: 1 de julio de 2026

DOI: 10.32870/PUNTO.V12I23.306

María José latorre medina *
Cristina borja tomás **

Resumen

El conocimiento de las líneas más prometedoras a escala internacional sobre la formación del profesorado configura la base del estudio que se presenta, centrado en el campo de la ética profesional docente. En concreto, aborda las percepciones de estudiantes sobre el desempeño docente desde la perspectiva de la ética profesional. En este estudio, de tipo descriptivo e inferencial, participó una muestra de futuros maestros españoles a quienes se les administró un cuestionario sobre ética do-

• Este trabajo se enmarca en dos proyectos de investigación (referencias ce-02-ugr24 y pp2025.ei-14) financiados por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada (España) y en el proyecto pid2021-129018nb-i00 financiado por miciu/aei/10.13039/501100011033 y por «feder/ue».

* Autora de correspondencia. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Universidad de Granada, España. orcid: 0000-0003-2237-9341. Email: mjlator@ugr.es

** Magisterio de Educación Primaria por la Universidad de Alicante y Máster en Educación y tic por la Universitat Oberta de Catalunya. Es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Universidad de Granada, España. orcid: 0000-0001-6921-8313. Email: e.cborjato@go.ugr.es

cente. Los resultados obtenidos revelan que la percepción sobre ética profesional está condicionada por variables como el sexo y la titulación y mención cursadas. A la luz de estos hallazgos se alza el reclamo de una enseñanza ética más rigurosa en los programas de formación inicial para desarrollar maestros más comprometidos con la profesión.

Palabras clave: ética profesional docente, formación inicial del profesorado, liderazgo ético, profesión docente.

Abstract

Recognition of the most promising international approaches to teacher training forms the basis of this study, which focuses on the field of teacher professional ethics. Specifically, it addresses the perceptions of future teachers as to teaching performance from the perspective of professional ethics. In this descriptive and inferential study, the sample of Spanish future teachers were administered a questionnaire related to teacher ethics. The results reveal that perceptions of teacher professional ethics are influenced by variables such as gender and the degree and specialty pursued. The findings raise the call for more rigorous education in ethics during training programmes so as to develop teachers more committed to the profession.

Keywords: *professional teaching ethics, initial teacher training, ethical leadership for teaching, teaching profession.*

Cómo citar este artículo

Latorre-Medina, M. J. y Borja-Tomás, C. (2026). El desempeño docente desde parámetros éticos: un estudio basado en las percepciones de futuros maestros. *Punto Cunorte, 12*(23), e23306
https://doi.org/10.32870/punto.v12i23.306

Introducción

Esta investigación se interesa por conocer cómo afrontan los futuros docentes el reto de saber si están preparados tanto actitudinal como aptitudinalmente para asumir un papel activo, un compromiso y un liderazgo ético en su futura profesión. Se parte de la base de que los estudiantes de profesorado deben *saber* desempeñar su profesión pero también deben *querer desempeñarla* conforme procede. ¿Se les prepara para ello desde las instituciones de educación superior? Un momento clave para ponerse a prueba y replantearse su nivel de responsabilidad y compromiso con la docencia es, sin duda, el periodo de formación universitaria.

En los últimos años el compromiso y la ética profesional en el acceso a la docencia es un tema que preocupa (Bolívar y Pérez, 2022). Sin embargo, la formación en competencia ética durante los estudios universitarios sigue siendo desconocida y poco tratada a escala nacional e internacional (Bolívar, 2005; Latorre y Blanco, 2014; Pérez *et al.,* 2015).

El presente estudio centra su atención en el campo de la ética profesional docente; más concretamente, pone el foco en una pieza angular de esta, que es la autoridad moral y el liderazgo que el futuro docente debe asumir. Situados en la esfera del liderazgo docente (Bolívar, 2010a, 2010b), la autoridad moral o liderazgo ético se concibe como la actitud con la que los futuros docentes afrontarán su profesión, es decir, la capacidad de ejercerla desde una actitud de servicio a los demás y desde la integridad profesional, desde el sentido del trabajo bien hecho (Esteban *et al.,* 2018). Day (2018, p. 52) señala que esta autoridad moral o propósito "es más que la aplicación y el conocimiento de técnicas y habilidades, incluye un sentido de cuidado y justicia social para todos los miembros de la comunidad". Lo expuesto anteriormente nos lleva a plantearnos lo siguiente: ¿estamos formando generaciones de docentes capaces de actuar con integridad y responsabilidad? El propósito de este estudio, que forma parte de un proyecto de investigación[1] de mayor en-

1 Proyecto de investigación titulado "El liderazgo ético docente como elemento

vergadura, es profundizar en esta cuestión. Dada su importancia, formulamos las siguientes preguntas de investigación desde la perspectiva de la ética docente:

- **PI1.** ¿Cuáles son las percepciones y actitudes que los futuros maestros muestran hacia la enseñanza y la profesión docente?
- **PI2.** ¿Difieren las actitudes y percepciones de los futuros maestros sobre la ética docente en función del sexo, la titulación y la especialidad cursadas?

Marco teórico

Últimas tendencias en la formación inicial del profesorado

En el siglo xxi la formación inicial del profesorado se define por diferentes tendencias (Prats, 2016). La primera consiste en considerar las tareas que debe aprender un docente; la segunda se refiere al lugar donde debe ocurrir el aprendizaje, ya sea en las universidades (el modelo europeo) o en otros centros de formación (Estados Unidos con el modelo Teach for America; Inglaterra, Canadá y Australia con el modelo School Centered Initial Teacher Training scitt); y la tercera es buscar un equilibrio entre la experiencia escolar y el componente teórico o la base pedagógica de la educación universitaria. Nóvoa (2017, p. 1 109) sostiene que "es necesario pensar en la formación del profesorado como una formación universitaria profesional, es decir, como una formación para el ejercicio de una profesión".

La conceptualización de la formación docente ha evolucionado desde sus inicios, cuando se investigaban las características de un *buen docente,* pasando por las cualidades del conocimiento, el saber hacer, el saber ser y el *savoir-faire,* hasta la llegada de las competencias, logrando

discriminador en la formación inicial del profesorado" (Referencia CE-02-ugr24), financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada, España.

un consenso internacional sobre las competencias generales y específicas para el desempeño de la profesión docente. Sin embargo, la comunidad científica también las cuestiona. Nóvoa (2017) cree que sería mejor hablar de "disposiciones duraderas", transferidas a través de la socialización profesional. Esto implica la construcción de un *habitus,* definido como las prácticas que realizan los docentes y que son reconocidas por los demás como justas, correctas y adecuadas. El habitus posiciona a los docentes y este posicionamiento es realmente relevante para la profesionalización de la enseñanza y debe tenerse en cuenta durante la formación inicial del profesorado.

Formación de docentes más éticos profesionalmente

Este estudio no desea estar ajeno al contexto social en el que surge, que es la Facultad de Educación, Economía y Tecnología (FEET en adelante) de la Universidad de Granada en Ceuta (España). Este centro forma personas que serán, entre otros, los futuros maestros responsables de formar a las generaciones venideras del país, es decir, futuros ciudadanos comprometidos, responsables, creativos, innovadores, solidarios... Se cuestiona así qué se está haciendo y hacia dónde se dirige la formación inicial docente. En concreto, los conocimientos acumulados en las investigaciones previas y en los trabajos de investigación realizados (Darling-Hammond, 2012; Day, 2005; De-Vicente, 2006; Latorre, 2007; Perrenoud, 2004a), vinculados al conocimiento de las líneas más prometedoras a nivel internacional sobre la formación del profesorado (Day, 2018; Helen, 2011; Vaello, 2009), configuran la base de este trabajo centrado en el campo de la ética profesional docente.

La formación ética y moral en el ámbito universitario ha suscitado un mayor interés investigador en los últimos años (Aguayo-Cuevas y Marchant-Araya, 2021; Ferrer *et al.*, 2025; Gómez-Poyato *et al.*, 2025; Martínez y Carreño, 2020; Zeledón y Aguilar, 2020). Los estudios realizados al respecto apelan a la necesidad de incorporar la enseñanza de la ética en los currículos académicos para el aprendizaje transformacional y el

crecimiento moral (Zsolnai, 2024) con el fin de formar profesionales plenos y responsables (Izarra-Vielma y Navia, 2020; Torquemada y Loredo, 2021), que es un requisito básico para lograr una sociedad justa e inclusiva. Sostiene Vásquez (2018, p. 4) que:

> La ética es el ideal de la conducta humana, orientando sobre lo que es bueno y correcto y se consolida cuando se internalizan las normas sin que exista obligación para su cumplimiento. La ética de un profesional se gesta desde la formación del mismo, por ello el docente debe actuar de manera adecuada desde que empieza su formación académica universitaria.

Concretamente, en el campo de la educación se reclaman profesionales preparados y comprometidos de cara a la consecución del ODS 4 "educación de calidad" de la Agenda 2030 establecida por las Naciones Unidas y coordinada por la UNESCO (2017). La formación de docentes éticos o líderes comprometidos se sitúa así en el punto de mira de la comunidad científica (Bonifácio *et al.*, 2025; Bolívar y Pérez-García, 2022; Tnibar y Latorre, 2024; Villa *et al.*, 2024).

Objetivos e hipótesis

El objetivo general de este estudio es arrojar luz sobre el estado actual de la formación inicial del profesorado en la FEET de Ceuta y pretende determinar las percepciones y actitudes de los estudiantes sobre la práctica docente desde una perspectiva ética. Este propósito se especifica en las siguientes hipótesis de investigación:

- **H1.** La formación inicial del profesorado tiene un impacto positivo en las percepciones y actitudes hacia la enseñanza y la profesión docente desde parámetros éticos.
- **H2.** Existe una asociación significativa entre el género y las percepciones sobre la ética profesional docente.

- **H3.** Existe una asociación significativa entre la titulación cursada y las percepciones sobre la ética profesional docente.
- **H4.** Existe una asociación significativa entre la especialidad cursada y las percepciones sobre la ética profesional docente.

La formulación de tales hipótesis tiene el siguiente fundamento: la investigación previa sobre ética y formación docente, aún muy incipiente, resalta la importancia de abordar la dimensión ética en la formación universitaria (Martínez, 2026; Vidal y Oliver, 2017; Zeledón y Aguilar, 2020). La primera hipótesis arrojará luz sobre el estado de la cuestión en la FEET sobre el impacto de los programas de formación inicial en la preparación de docentes responsables y éticos.

Algunos de estos estudios previos subrayan la visión común y predominante que poseen los futuros docentes sobre la importancia de ejercer la profesión atendiendo a principios de la ética profesional. En su abordaje se aprecia que contemplan como variables independientes el género, la edad, la titulación universitaria de grado de educación cursado, la universidad de procedencia entre otras variables, llegando a constatar diferencias de género en la percepción de la ética docente por parte del futuro profesorado encuestado (Maxwell *et al.*, 2020; Salazar *et al.*, 2025; You *et al.*, 2011). Parece ser que las mujeres muestran una mayor sensibilidad ética y tienen una visión más clara y estructurada de lo que implica la profesión docente y ejercerla desde parámetros éticos.

La segunda hipótesis formulada en este trabajo permitirá corroborar esta cuestión entre los sujetos de la muestra.

Por último y atendiendo a la finalidad del estudio, se estima conveniente considerar también la titulación y la especialidad cursada en el abordaje de la ética-formación inicial. Las hipótesis 3 y 4 dictaminarán si estas variables de identificación marcan la diferencia en las percepciones sobre la ética profesional. Cualquier dato inédito que se obtenga al respecto alumbrará información muy relevante sobre el tipo de formación que subyace o queremos que subyazca durante el periodo de formación inicial, independientemente de la titulación o mención cursada.

Metodología

Este estudio recurrió a un diseño no experimental, descriptivo, tipo encuesta, con un cuestionario como fuente principal para la recogida de información (McMillan y Schumacher, 2005). No obstante, cabe matizar que este trabajo se deriva de un proyecto de investigación de mayor envergadura que apuesta por un doble enfoque metodológico, conjugando una metodología mixta. El presente estudio, realizado para cubrir el objetivo inicial del proyecto, se aborda desde una lógica cuantitativa, utilizando el método descriptivo.

Población y muestra

La población ha estado formada por todos los estudiantes de último curso matriculados en la asignatura Prácticum II de los Grados de Educación[2] (Educación Infantil y Educación Primaria) que se imparten en la FEET de Ceuta (N=84). Estos se desglosan en 27 estudiantes que cursan la titulación de Educación Infantil y 57 la de Educación Primaria.

En cuanto a la muestra, se seleccionó recurriendo a una técnica de muestreo no probabilística y no aleatoria. Asimismo fue casual e incidental, aprovechando el acceso a los estudiantes para que completaran el cuestionario mientras asistían al seminario inicial de prácticas en cada titulación. Así se recabaron respuestas de 26 estudiantes de Educación Infantil y 51 de Educación Primaria.

El análisis específico de la muestra revela que del total de encuestados (N=77), el 81.8 % son mujeres y el 18.2 % son hombres. En cuanto a la titulación universitaria, la mayoría están realizando el Grado de Educación Primaria (66.2 %), más concretamente la especialidad de Educación Especial (24.7 %) y Educación Física (23.4 %).

2 Consúltense los planes de estudio del Grado de Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria, con las especialidades que dentro de esta última titulación el estudiantado puede cursar. La especialidad o mención a cursar se contempla como una de las variables independientes de estudio en este trabajo.

Instrumento de recogida de datos

Los datos se recabaron mediante el cuestionario sobre ética profesional docente diseñado por Torquemada y Loredo (2021). Se trata de un instrumento estandarizado que cumple con los parámetros de fiabilidad y validez exigidos por este tipo de pruebas. El cuestionario consta de 49 ítems agrupados en cuatro dimensiones: a) ética en la docencia; b) valores profesionales y atributos éticos de la docencia; c) prácticas docentes éticas; y d) evaluación de la ética profesional docente. Las respuestas se registran mediante una escala Likert con cuatro opciones (1 = No importante; 2 = Poco importante; 3 = Importante; 4 = Muy importante).

Procedimiento

El instrumento fue administrado en persona, es decir, *in situ,* mientras los futuros docentes asistían al seminario inicial de prácticas de su titulación. Decidimos administrar el cuestionario en persona para garantizar la recopilación inmediata de las respuestas, evitando pérdidas o retrasos en su entrega.

En cuanto al tiempo de realización, los futuros docentes emplearon aproximadamente media hora en completarlo, tras una lectura reposada de todos los ítems o declaraciones. Todos los futuros maestros que asistieron al seminario completaron y entregaron el cuestionario.

Consideraciones éticas

En primer lugar cabe señalar que este estudio no incumple ninguno de los principios éticos exigidos en la investigación. Los sujetos participantes fueron informados de la investigación así como de los fines de la recopilación de datos y de su participación y otorgaron su consentimiento.[3]

3 Se utilizó el modelo de consentimiento informado que la Universidad de

El cuestionario se administró tras obtener el consentimiento por escrito de cada participante con el fin de garantizar la confidencialidad de los datos.

De conformidad con los artículos 5 y 6 de la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales las respuestas se procesaron de forma anónima y confidencial; además, todos los encuestados expresaron su consentimiento para el tratamiento de sus datos personales.

Análisis de datos

Los datos recabados mediante el cuestionario fueron sometidos al siguiente tratamiento estadístico utilizando el paquete SPSS: análisis descriptivos y análisis de contingencia.

Resultados

Análisis de las percepciones sobre ética profesional docente

Un primer recorrido por las evidencias obtenidas permite apreciar una cierta heterogeneidad en las valoraciones efectuadas por los futuros docentes encuestados, oscilando las puntuaciones medias alcanzadas por cada uno de los ítems entre 1.78 y 3.86. Si se atiende a las desviaciones típicas se comprueba que también existe cierta diferencia entre los resultados: la dispersión se encuadra entre 0.35 y 0.79. Sin duda ambos intervalos son indicativos de la existencia de cierta diferencia entre los datos obtenidos.

Como primera aproximación al perfil de docente ético o líder de los estudiantes de profesorado y su actitud hacia la docencia, se pone el foco de atención en las puntuaciones medias más elevadas. Se comprueba así

Granada pone a disposición de su personal docente e investigador para el tratamiento de los datos.

que el valor de la media más alta ha recaído sobre dos ítems: el ítem 10 "brindar confianza a los alumnos para que expresen sus opiniones" ($\bar{x}$=3.86) y el ítem 31 "brindar las mismas oportunidades de aprendizaje al colectivo de los y las alumnos/as" ($\bar{x}$=3.86), al que siguen de cerca los ítems n.º 7 "tratar con cordialidad y amabilidad a los alumnos" ($\bar{x}$=3.84), n.º 11 "actuar con paciencia ante las dificultades del alumnado" ($\bar{x}$=3.84), n.º 8 "demostrar empatía ante las necesidades del alumnado" ($\bar{x}$=3.83), n.º 24 "evitar cualquier forma de discriminación en el aula" ($\bar{x}$=3.83), n.º 25 "evitar comentarios o chistes con contenido agresivo" ($\bar{x}$=3.83), n.º 13 "mostrar interés por el bienestar de los alumnos en su proceso de aprendizaje" ($\bar{x}$=3.82) y n.º 12 "brindar un trato equitativo al alumnado" ($\bar{x}$=3.81).

Sobre tales indicadores se observa además, por los valores alcanzados en la desviación típica (entre 0.35 y 0.39), que son los ítems que han conseguido, junto a un valor de media elevado, las desviaciones típicas más bajas. Esto evidencia que son cuestiones que no sólo gozan de la aceptación de los futuros maestros, sino que además son las variables donde existe menor variabilidad en las respuestas emitidas por ellos mismos. La menor dispersión de los datos en estos indicadores se vislumbra claramente en una concentración de los porcentajes en la cuarta alternativa de respuesta (Muy importante), seguida de la tercera (Importante).

Cabe destacar que el valor más bajo de la desviación típica ha recaído sobre los dos ítems que han obtenido el valor de la media más alto, el ítem 10 (DT=0.35) y el ítem 31 (DT=0.35). Tal puntuación les dota de gran consistencia, siendo así las dos variables del cuestionario que gozan del mayor nivel de consenso entre los futuros docentes de Educación Infantil y de Educación Primaria encuestados. Concretamente el 86 % percibe que es muy importante que, en la práctica docente, se brinde confianza al alumnado para que exprese sus opiniones y que se ofrezcan las mismas oportunidades de aprendizaje al colectivo de los y las alumnos/as. Ambas declaraciones vislumbran *grosso modo* dos valores profesionales y atributos éticos de la docencia.

Frente a estos datos y desviando la atención hacia las puntuaciones medias más bajas, se constata que el valor de la media más bajo corresponde al ítem 19 "establecer los criterios de evaluación de los aprendizajes en conjunto con el grupo" ($\bar{x}$=1.78), seguido de cerca por el ítem 20 "evaluar el aprendizaje estudiantil con apego a los lineamientos establecidos con el grupo" ($\bar{x}$=1.92). En ambos indicadores, este valor se acompaña de un valor medianamente alto de desviación típica, siendo la dispersión superior a 0.56. Al indagar en los resultados obtenidos se aprecia que si bien son las dos declaraciones del cuestionario que recogen prácticas docentes no compartidas por la mayoría de los futuros maestros encuestados, son ítems donde se ha producido cierta variabilidad en las respuestas emitidas. Por ejemplo, el ítem 19 pone de manifiesto que, mientras para un 32.5 % de los futuros maestros no es nada relevante y para un 58.4 % poco relevante, un 7.8 % percibe importante y el 1.3 % muy importante que en el ejercicio docente se establezcan los criterios de evaluación de los aprendizajes en conjunto con el grupo–clase.

No obstante, cabe destacar otros ítems: en primer lugar el ítem 6, donde ha recaído el valor más elevado de la desviación típica (DT=0.79). Esto se traduce fielmente en una gran variabilidad en las respuestas emitidas por los futuros docentes, gozando, por consiguiente, del menor grado de consenso entre los mismos. En concreto, frente a un 29 % de los futuros maestros que están en desacuerdo con que, para ser un mejor docente, se capacitan en temas sobre ética, el 38 % se expresa de acuerdo y el 34 % totalmente de acuerdo.

Otros ítems donde existe menor grado de consenso entre los estudiantes de profesorado son el ítem 41 "retroalimentar el desempeño docente didáctica y pedagógicamente a partir del diálogo entre docentes y alumnos" (DT=0.77), el ítem 42 "retroalimentar el desempeño docente didáctica y pedagógicamente a partir del diálogo entre colegas" (DT=0.71), el ítem 43 "promover en los docentes el análisis crítico de resultados de su propio desempeño docente" (DT=0.71) y el ítem 33 "realizar adaptaciones a las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de los intereses del alumnado" (DT=0.70). Una visualización rá-

pida de los resultados permite verificar la clara dispersión de los datos que se han producido al respecto en cada uno de los ítems señalados. Por ejemplo, en el ítem 42 se comprueba que, frente a un 44.2 % que asume como muy relevante y un 47 % relevante que se retroalimente el desempeño docente didáctica y pedagógicamente a partir del diálogo entre colegas, un 6.5 % lo percibe poco relevante y un 2.6 % nada relevante como medida de evaluación de la ética docente.

Análisis de las diferencias en las percepciones sobre la ética profesional docente según sexo, titulación y especialidad cursadas

Se han obtenido las asociaciones existentes de las variables sexo, titulación y especialidad cursadas con cada uno de los ítems que conforman el cuestionario sobre ética docente. La significatividad de estas relaciones se expresa en la siguiente tabla (véase Tabla 1).

Tabla 1. Significatividad de las relaciones entre variables independientes e ítems específicos del cuestionario

Ítem	Género	Titulación	Especialidad
	X^2	X^2	X^2
1			
2	0.026*		
3			0.023*
4			0.040*
5			
6			
7			
8			

Ítem	Género	Titulación	Especialidad
	X^2	X^2	X^2
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15		0.017*	
16			
17			
18			**0.007****
19		**0.000****	**0.000****
20		**0.001****	**0.000****
21		0.013*	0.020*
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30		**0.000****	

Ítem	Género	Titulación	Especialidad
	X^2	X^2	X^2
31		0.011*	
32			
33		**0.000****	
34			
35			
36			
37			
38			
39			**0.007****
40			
41	0.015*	**0.000****	
42		0.032*	
43		**0.000****	
44	0.046*	**0.003****	
45		**0.004****	
46		**0.007****	
47		**0.000****	
48		**0.000****	
49		**0.001****	

* p ≤ 0.05 / ** p ≤ 0.01.
Nota. Tabla de elaboración propia

A continuación se profundiza en cada uno de estos análisis.

Diferencias según sexo

Los resultados revelan una asociación significativa entre el género y tres de las variables del cuestionario (que representan el 6.12 %), cada una marcada por un nivel de confianza significativo (95 %) (véase Tabla 1).

Por un lado se confirma que hay asociación significativa entre el sexo y una variable que está relacionada con la ética en la profesión docente: "tengo vocación por la enseñanza". En concreto, son mayoría las mujeres que se posicionan con un contundente totalmente de acuerdo ante esta aseveración (68.3 %).

Por otro lado se verifica que hay correspondencia entre el sexo de los encuestados y dos variables relacionadas con la evaluación de la ética profesional docente: "retroalimentar el desempeño docente didáctica y pedagógicamente a partir del diálogo entre docentes y alumnos" y "atender a las debilidades docentes brindando capacitación continua y/o ayuda". Son mayoría los hombres futuros docentes que perciben como muy relevante (64.3 %) el que se retroalimente la práctica profesional didáctica y pedagógicamente a partir del diálogo entre colegas y alumnos.

Sin embargo, este matiz de la ética profesional como componente evaluativo se pone en tela de juicio por un porcentaje significativo de las mujeres futuras maestras, que lo asumen como poco relevante (30.2 %). En cambio cuando se les plantea como medio o proceso de evaluación de la ética docente el que se les proporcione formación continua y asesoramiento, estas se dividen entre aquellas que lo estiman como relevante (49.2 %) y muy relevante (50.8 %). Respecto a los futuros docentes más del 75 % lo asumen como importante (78.6 %).

Diferencias según la titulación cursada

Los resultados confirman una asociación significativa entre la titulación cursada y dieciséis de las variables del cuestionario (equivalente al 32.65 % del total). Doce de las asociaciones resultaron ser especialmente significativas (99 %) (véase Tabla 1), en cuyo análisis se profundiza a continuación.

En primer lugar se observa una asociación significativa entre los futuros docentes y cuatro variables relacionadas con las prácticas éticas docentes. Dentro del primer eje, denominado compromiso ético con la docencia, se encuentran las dos variables siguientes: "establecer criterios de evaluación de los aprendizajes junto con el grupo" y "asegurarse de que las puntuaciones de la evaluación de los aprendizajes sean coherentes con el nivel de complejidad de los conocimientos educativos". En este sentido, el alumnado del grado de Educación Primaria concede mayoritariamente poca importancia a la práctica de establecer criterios de evaluación de los aprendizajes junto con el grupo (76.5 %), mientras que el de Educación Infantil no lo aprecia relevante (73.1 %). Asimismo, la mayoría del alumnado del grado de Educación Primaria sostiene que es poco importante evaluar los aprendizajes del alumnado según las directrices establecidas con el grupo (78.4 %), una opinión compartida parcialmente por sus homólogos de Educación Infantil que señalan su escasa (50 %) o nula relevancia (42.3 %).

Dentro de un segundo eje titulado responsabilidad en la educación del alumnado se encuentran otras dos variables: "debatir temas sociales con el alumnado" y "adaptar las actividades de enseñanza y aprendizaje a los intereses del alumnado". Los resultados sugieren que la mayoría de los futuros docentes de Educación Infantil consideran importante la práctica docente de debatir temas sociales con el alumnado (57.7 %), mientras que sus homólogos de Educación Primaria se dividen entre quienes la perciben como importante (56.9 %) y muy importante (41.2 %). Sin embargo, ante la necesidad de adaptar las actividades de enseñanza y aprendizaje a los intereses del alumnado, la mayoría de los estudiantes de Educación Primaria lo perciben como muy relevante (62.7 %). A pesar de la relevancia matizada también por la mayoría de los compañeros de Educación Infantil (57.7 %), un porcentaje significativo le restan importancia (38.5 %).

En segundo lugar, los resultados apuntan a una asociación significativa entre el grado en educación cursado y ocho variables relacionadas con el ámbito de la evaluación de la ética profesional docente. Centrán-

dose en el eje de la ética profesional como componente evaluativo se encuentran las dos variables siguientes: "proporcionar retroalimentación didáctica y pedagógica sobre el desempeño docente, basada en el diálogo entre docentes y alumnos" y "promover el análisis crítico de los resultados de su propio desempeño". Un análisis más profundo de la correlación entre estas variables confirma que la mayoría del alumnado de Educación Infantil considera poco relevante el *feedback* didáctico y pedagógico sobre el desempeño docente a través del diálogo entre compañeros y alumnos (57.7 %), frente a la mayoría del alumnado de Educación Primaria que lo considera muy relevante (47.1 %).

Prácticamente la mayoría del alumnado de Educación Primaria considera relevante (47.1 %) o muy relevante (51 %) animar al profesorado a analizar críticamente los resultados de su propio desempeño docente. Sus compañeros de Educación Infantil adoptan una postura diferente: si bien más de la mitad señala su gran importancia (53.8 %), el 35 % enfatiza su escasa relevancia para el desarrollo profesional docente.

Seis variables emergen en el eje relativo a los medios y procesos de evaluación de la ética docente: "abordar las debilidades del profesorado mediante formación y/o asistencia continua", "promover la reflexión sobre el desempeño ético docente", "reconocer el buen desempeño docente", "explicar el impacto de la docencia en el desarrollo de perfiles profesionales", "diseñar instrumentos para evaluar la ética profesional docente" y "desarrollar procesos institucionales para evaluar la ética en el desempeño docente".

Si bien la mayoría de los futuros docentes perciben la importancia de abordar las debilidades docentes mediante asesoramiento y formación continua, el 69.2 % de los alumnos de Educación Infantil lo considera muy importante y el 66.7 % de los de Educación Primaria solo lo perciben relevante. Asimismo, la mayoría del alumnado de Educación Infantil considera muy importante fomentar la reflexión sobre el desempeño ético docente (65.4 %) al igual que la mayoría de sus homólogos de Educación Primaria, que lo consideran importante (68.6 %). El mismo patrón se observa cuando se les pide que evalúen el reconocimiento por el

buen desempeño docente: el 65.4 % del alumnado de Educación Infantil lo considera muy importante y el 66.7 % del alumnado de Educación Primaria lo reconoce relevante.

El alumnado de Educación Primaria muestra una mayor conciencia de la importancia de explicar el impacto de la docencia en el desarrollo profesional (el 78.4 % lo considera relevante y el 17.6 % muy relevante). Sin embargo, en este caso, aunque sus homólogos de Educación Infantil valoran su importancia (65.4 %), un número significativo la cuestiona (34.6 %).

La mayoría del alumnado encuestado es consciente de la importancia de diseñar instrumentos para evaluar la ética profesional docente: el 78.4 % de los alumnos de Educación Primaria indica su relevancia y el 65.4 % de los de Educación Infantil su extrema relevancia. Asimismo, unos y otros futuros docentes abogan por el desarrollo de procesos institucionales para evaluar la ética en el desempeño docente, ya que más del 70 % del alumnado de Educación Infantil marca su extrema relevancia (73.1 %) y más del 60 % del alumnado de Educación Primaria remarca su conveniencia (66.7 %).

Diferencias según la especialidad cursada

Por último, siete de las variables (14.28 % del total) resultaron estar significativamente asociadas con un nivel de confianza del 95 %. De ellas, la asociación de cuatro fue muy significativa con un nivel de confianza del 99 % (véase Tabla 1), que se exponen seguidamente.

Existe una relación significativa entre la especialidad cursada por los futuros maestros de Educación Primaria y tres variables referidas a las prácticas docentes éticas: “respetar los horarios de entrada y salida de clase”, “establecer criterios de evaluación del aprendizaje junto con el grupo” y “evaluar el aprendizaje del alumnado de acuerdo con las directrices establecidas con el grupo”.

Más de la mitad del alumnado que cursa la mención o especialidad de Educación Especial (52.6 %) y el 50 % de Lengua Extranjera (Inglés) considera muy importante respetar los horarios de entrada y salida de

clase. Este punto es compartido con la misma intensidad por sus compañeros de Educación Física (83.3 %). Sin embargo, cabe destacar la visión del alumnado de Audición y Lenguaje: mientras que el 50 % la considera importante, el 25 % asume lo contrario.

Además, la mayoría de los estudiantes que realizan las menciones de Educación Especial (78.9 %), Educación Física (83.3 %) y Lengua Extranjera (Inglés) (90 %) consideran poco relevante para la práctica docente establecer criterios de evaluación del aprendizaje con el grupo. En el otro extremo, el 100 % de sus homólogos especialistas en Audición y Lenguaje lo perciben como importante.

De igual forma, la mayoría de los futuros especialistas en Educación Física (77.8 %), Educación Especial (84.2 %) y Lengua Extranjera (Inglés) (100 %) estiman poco importante evaluar el aprendizaje del alumnado según las directrices establecidas con el grupo. En cambio, el 100 % de los especialistas en Audición y Lenguaje sí lo perciben como relevante.

Por otro lado, también existe una asociación significativa entre la especialidad cursada por los estudiantes del grado de Educación Primaria y una variable relacionada con la ética profesional como componente evaluativo: "Identificar las fortalezas y debilidades del profesorado a partir de las evaluaciones docentes institucionales". La mayoría de los futuros docentes de las menciones de Educación Física (72.2 %) y de Educación Especial (84.2 %) puntualizan como muy relevante que se identifiquen las debilidades y fortalezas docentes a partir de estos resultados de evaluación. Con menor intensidad en sus respuestas, los compañeros de la mención de Audición y Lenguaje lo estiman importante (100 %). Por su parte, los que cursan la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) se reparten entre quienes lo valoran importante y muy importante (50 % respectivamente).

Discusión y conclusiones

Este estudio aborda las percepciones y actitudes que poseen los futuros maestros hacia el desempeño docente desde parámetros éticos profesio-

nales. Una cuestión que la literatura ha evidenciado clave para anticipar el futuro comportamiento profesional (Pericacho, 2025). Se ha partido de la base de que los futuros profesores no sólo deben *conocer* y *saber hacer* para desempeñar su profesión, sino que también deben *querer saber* y *querer saber hacer* y ejercerla como procede, conforme a la ética de su profesión. Los datos obtenidos[4] proporcionan información valiosa al respecto.

Sobre el análisis de las percepciones

Atendiendo a la primera pregunta de investigación (PI1) los resultados del análisis descriptivo revelan que:

- El mayor nivel de consenso entre los futuros docentes encuestados se confina en la alta importancia que atribuyen a que, en la práctica docente, se brinde confianza al alumnado para que exprese sus opiniones y se ofrezcan las mismas oportunidades de aprendizaje al colectivo de los y las alumnos/as. Ambas declaraciones vislumbran dos valores profesionales y atributos éticos de la docencia.
- El menor grado de acuerdo entre los futuros maestros encuestados recae en la percepción de que, para ser un mejor docente, se deben capacitar en temas sobre ética profesional.
- Son prácticas docentes no compartidas por la mayoría de los futuros maestros encuestados el que se tenga que establecer los criterios de evaluación de los aprendizajes en conjunto con el grupo–clase y evaluar el aprendizaje estudiantil con apego a los lineamientos establecidos con el grupo.

4 Cabe señalar que en la fase cualitativa del proyecto se ha profundizado en el análisis de estas percepciones sobre la ética profesional como elemento diferenciador en la formación inicial del profesorado, atendiéndose además a otros informantes claves (profesorado universitario y docentes en ejercicio de educación infantil y primaria). El presente trabajo recoge parte de las evidencias obtenidas en la fase inicial, de diagnóstico, de la investigación (referencia CE-02-UGR24).

Otras cuestiones donde existe mayor disenso entre los futuros docentes son las referidas a la ética docente como componente evaluativo, que ponen en tela de juicio que se retroalimente el desempeño docente didáctica y pedagógicamente a partir del diálogo entre colegas, y entre colegas y alumnado, y se promueva en los docentes el análisis crítico de resultados de su propia práctica docente.

Estos hallazgos refuerzan ideas previas subrayadas en la investigación: aún se precisa de una formación ética más rigurosa en los programas de formación de docentes (Gómez-Trigueros y Ortega, 2022), dirigida a la preparación de auténticos profesionales, responsables y comprometidos como líderes éticos en su profesión (Villa *et al.*, 2024).

No obstante, las evidencias obtenidas son alentadoras. Siguiendo a Bolívar (2012) sabemos que los buenos docentes son aquellos que marcan la diferencia en el aprendizaje de los estudiantes. Y para hacer un buen trabajo docente es necesario tener "un sentido positivo de profesionalismo e identidad profesional que alimente, construya y mantenga su motivación" (Day, 2018, p. 203). Los resultados revelan una gran conciencia de la importancia de ejercer la profesión docente atendiendo a principios éticos. Los encuestados comparten algunas de las características de los profesores inspiradores y eficaces: entusiasmo por la enseñanza, relaciones positivas con los niños, altos niveles de motivación, confianza en el aula... La hipótesis 1 planteada al inicio del estudio queda así confirmada.

Sobre las diferencias entre género, titulación y especialización

Los resultados de los análisis de contingencia planteados para dar respuesta a la PI2, desvelan lo siguiente:

- Existe una asociación significativa entre el sexo de los encuestados y tres ítems del cuestionario. Las futuras maestras son más

conscientes de lo que implica la práctica real de la profesión docente, mientras que los futuros docentes se centran más en la ética profesional como componente evaluativo y como medida para mejorar la enseñanza.

- Existe una asociación significativa entre la titulación cursada y dieciséis de las declaraciones sobre ética docente. Estos resultados demuestran que el grado de educación cursado por los estudiantes desempeña un papel fundamental en el mayor o menor grado de relevancia que se concede a las cuestiones planteadas sobre ética profesional docente. Los estudiantes que cursan el Grado de Educación Infantil son más coherentes a la hora de valorar la importancia de cuestiones relacionadas con la dimensión de los valores profesionales y los atributos éticos de la docencia, cuestiones relacionadas con la responsabilidad de formar a los alumnos (dentro de la dimensión de las prácticas docentes éticas) y cuestiones que abordan los medios o procesos de evaluación de la ética docente (en el contexto de la evaluación de la ética profesional docente). Por su parte, los estudiantes que cursan el Grado de Educación Primaria adoptan una postura más contundente a la hora de juzgar la relevancia de los aspectos relacionados con el compromiso ético con la enseñanza (dentro de la dimensión de las prácticas docentes éticas) así como con la ética profesional como componente evaluativo (dentro de la dimensión de la evaluación de la ética profesional docente).
- Existe una relación significativa entre la especialidad cursada por los estudiantes del Grado en Educación Primaria y siete de los ítems recogidos en el cuestionario. Las variables analizadas, en función de la mención cursada, reciben distintos grados de reconocimiento, especialmente en lo que se refiere a la profesión docente (donde destaca la mención en Educación Física), el compromiso ético con la enseñanza (donde cabe destacar las valoraciones de los estudiantes que cursan las especialidades de Lengua Extranjera —Inglés— y Audición y Lenguaje) y la evalua-

ción de la ética profesional docente (donde destacan los estudiantes de la mención en Educación Especial).

Aunque los datos obtenidos indican ciertas diferencias en la postura ética de los encuestados lo realmente importante es que alertan de una cierta actitud de compromiso con la futura profesión (Bernárdez-Gómez, 2021). Los estudiantes se han posicionado y han expresado sus percepciones, creencias y compromisos. Abogan por un buen desempeño docente de acuerdo con la ética profesional (Bolívar, 2005). Cochran-Smith *et al.* (2016) sostienen que en la sociedad actual existen expectativas muy altas y sin precedentes para el profesorado, pero no podemos olvidar que además de *ser profesionales* deben querer *comportarse como profesionales,* independientemente del sexo, titulación o especialidad cursada.

En resumen, se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas en las percepciones analizadas según las variables sexo, titulación y especialidad; por lo tanto, se confirman las hipótesis 2, 3 y 4 planteadas en el estudio.

Implicaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación

La inclusión de la ética docente en los programas de formación inicial del profesorado aún dista mucho de ser una realidad patente. Es necesaria una mayor presencia de la ética y la deontología profesional entre las materias obligatorias de los planes de estudios destinados a la formación del profesorado como bien se exige desde instancias internacionales (Buxarrais, 2021) y corroboran investigaciones previas (Gómez-Trigueros y Ortega, 2022; Izarra-Vielma y Navia, 2020).

Sin duda los resultados obtenidos en este estudio proporcionan una guía para reflexionar sobre cómo mejorar los programas de formación de docentes. Recientemente algunos autores han dado pistas; el equipo investigador del proyecto en el que se enmarca este estudio ya ha to-

mado medidas al respecto. Se ha empezado a diseñar y planificar elementos formativos que fomenten la reflexión (Perrenoud, 2004b), la conciencia moral y crítica y el posicionamiento docente (Nóvoa, 2017) durante el prácticum, que es un espacio estratégico para ello (Esteban *et al.*, 2018). En concreto, en el marco de un nuevo proyecto de investigación[5] se está trabajando en el diseño un plan de intervención en ética profesional docente, que se implementará próximamente durante las materias de prácticum de los títulos de grado en Educación. Se confía en que tras su puesta en marcha surjan importantes implicaciones prácticas para el diseño curricular, los programas de formación inicial y el desarrollo de la conciencia ética en la práctica docente.

No es posible concluir este estudio sin comentar algunas de sus principales limitaciones. Por un lado, está el tamaño muestral, modesto, y su composición homogénea. Por otro, el inconveniente de la elección y aplicación de un enfoque cuantitativo como único método de investigación. Las investigaciones futuras se beneficiarían de una muestra más amplia y diversa, así como de la incorporación de una perspectiva cualitativa. Los trabajos futuros también deberían tener en cuenta a otros protagonistas del proceso de formación del profesorado, en particular, al profesorado universitario y no universitario que desempeña un papel decisivo en el aprendizaje práctico de la profesión docente.

Sea como fuere, este estudio arroja luz, describe y evalúa (con vistas a intervenir) un campo específico de investigación como es el de la ética en la enseñanza y en la formación universitaria. Si bien revela que la ética profesional es importante para un gran número de futuros maestros sería interesante investigar si tales percepciones se traducen fielmente en disposiciones para abordar con éxito los dilemas éticos en la enseñanza real (Torquemada y Loredo, 2021). En cualquier caso, los datos aquí recopilados allanan el camino para futuras investigaciones que podrían

5 Proyecto de investigación titulado “Formación para un liderazgo ético en la profesión docente: diagnóstico y análisis (LIDETDO)” (Referencia PP2025.EI-14), recientemente concedido por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada, España.

profundizar en los métodos de enseñanza universitaria más adecuados que sirvan para fortalecer las habilidades éticas de los futuros profesores.

Referencias

Aguayo-Cuevas, C. y Marchant-Araya, P. (2021). Construcción de competencias éticas para la formación universitaria en trabajo social. *Perfiles Educativos, 43* (171), 102-118. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59678

Bernárdez-Gómez, A. (2021). Formación inicial de profesorado, el papel de los tutores de prácticas. *Educatio Siglo XXI, 39* (2), 419-442.

Bolívar, A. (2012). Un nuevo sistema de acceso a la docencia. La propuesta de MIR docente. Aula de Innovación Educativa, 216, 54-59.

— (2010a). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 3* (5), 79-106. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-5.clpd

— (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas, 9* (2), 9-33. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112

— (2005). El lugar de la ética en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10* (24), 93-123.

Bolívar, A. y Pérez-García, P. (2022). El compromiso y la ética profesional en el acceso a la docencia. *Innovación Educativa,* (32). https://doi.org/10.15304/ie.32.8699

Bonifácio, E.; Proença, A. y Carvalho, L. (2025). The Presence of Ethics in Initial Teacher Training: Reasons and Implications. *Education Sciences, 15*(8), 1046. https://doi.org/10.3390/educsci15081046

Buxarrais, R. (2021). Teacher's Ethos and Moral and Professional Identity. En F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer y T. Lovat (Eds), *The International Handbook of Teacher Ethos,* pp. 125-143. Springer.

Cochran-Smith, M.; Villegas, A.; Abrams, L.; Chávez-Moreno, L.; Mills, T. y Stern, R. (2016). Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field. In D. Gitomer y C. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching,* pp. 439-548 (5th Edition). AERA.

Darling–Hammond, L. (2012). *Educar con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI*. Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación.

Day, C. (2018). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.

— (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.

De-Vicente, P. S. (2006). Algunos conceptos clave en el hacer del profesor. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica,* 24, 205-232.

Esteban, F.; Mauri, M. M.; Román, M. B. y Vilafranca, I. (2018). *El compromiso ético en la formación universitaria: reflexiones y recomendaciones*. ICE y Octaedro.

Ferrer, J.; Cortés, E. y Aragonés, M. (2025). Aplicación de las técnicas role-playing y fishbowl para la formación en ética profesional: la percepción del alumnado de Trabajo Social de la Universidad de Alicante. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-19. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1329

Gómez-Poyato, M. J.; Lozano, R.; Mira-Aladrén, M. y Valero, D. (2025). Role-playing as a method for the improvement of ethical competences in social work: a case study. *Social Work Education, 44*(3), 506–521. https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2328161

Gómez-Trigueros, I. M. y Ortega, D. (2022). El conocimiento ético profesional docente y su presencia en la inclusión de las tecnologías en el contexto educativo presente. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa,* (80). https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2345

Helen, B. (2011). Raising the bar: Ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 36* (7), 76-93.

Izarra-Vielma, D. A. y Navia, C. (2020). Ética profesional en la universidad: dilemas y tensiones en la formación de un sujeto ético-político. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu, 8* (16), 39-46. https://doi.org/10.29057/icshu.v8i16.5669

Latorre, M. J. (2007). El prácticum como espacio para potenciar las competencias profesionales necesarias para la enseñanza, *Campo Abierto, 26* (1), 137-152.

Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2014). Professional Ethics Training in Higher Education. *The New Educational Review,* 38, 17-28.

Martínez, M. (2026). La dimensión ética de la formación en la universidad. En A. Tey (Coord.), M. R. Buxarrais, L. Daza, F. Esteban, P. Figuera, E. Ferraz, Z. Gastaldo, C. Jerez, N. Jiménez, J. Llanes, S. Batlle, M. Martínez, L. Martínez, M. Molina, E. Pérez y D. Vallespín, D., *Competencia ética en la formación de máster,* pp. 17-23. IDP/UB y Ediciones OCTAEDRO.

Martínez, M. y Carreño, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24* (2), 8–26. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150

Maxwell, B.; Boon, H.; Tanchuk, N. y Rauwerda, B. (2020). Adaptation and validation of a test of ethical sensitivity in teaching. *Journal of Moral Education, 50* (3), 267-292. https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1781070

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.ª Ed.) Pearson.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa, 47*(166), 1106-1133.

Palomera, R.; Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber, 10*(24), 93-117.

Pérez, M. P.; Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2015). Fostering professional ethical competence during teacher training practice. *Pedagogika, 118*(2), 5-17. https://doi.org/10.15823/p.2015.01

Pericacho, F. J. (Coord.) (2025). *Otras formas de ser y de hacer escuela hoy.* Editorial Horsori.

Perrenoud, (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Perrenoud, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.

Prats, E. (2016) La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón, 68*(2), 19-33.

Salazar, J. M.; Márquez, M.; Solano, G. y Burgos, A. (2025). Compromiso y responsabilidad social del docente: La ética profesional docente en su formación inicial. *Punto Cunorte, 11*(20), e20256. https://doi.org/10.32870/punto.v11i20.256

Tnibar, Ch. y Latorre, M. J. (2024, 29 de noviembre). *Teacher training towards the third decade of the 21st Century. Advances, challenges and new perspectives on research and practice* [Afiche para presentación]. XV International Scientific Conference Teacher Education in the 21st Century: Changes and Perspectives, Vilnius University, Lithuania.

Torquemada, A. D. y Loredo, J. (2021). Validación de un cuestionario de evaluación de la ética profesional docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 14*(1), 101-114. https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.006

UNESCO (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423

Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Graó.

Vásquez, Y. (2018). Actitudes no éticas del profesor universitario en relación con los alumnos en el aula. *Revista Científica Guacamaya, 2* (1), 1-16.

Vidal, P. y Oliver, E. (2017). Calidad educativa y ética docente desde la perspectiva de los maestros en formación. *Edetania,* 52, 243-268.

Villa, A.; Coloma, M.; Galindo, H. y Pizarro, E. (2024). Personal Ethics and Ethical Leadership in the Face of the Resolution of Dilemmas and Problematic Situations in Chilean Graduates. *Revista de Gestão Social e Ambiental - RGSA, 18* (6), e07479. https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n6-121

You, D.; Maeda, Y. y Bebeau, M. J. (2011). Gender differences in moral sensitivity: A meta-analysis. *Ethics and Behavior, 21* (4), 263-282. https://doi.org/10.1080/10508422.2011.585591

Zeledón, M. P. y Aguilar, O. N. (2020). Ética y docencia universitaria. Percepciones y nuevos retos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria, 14* (1), e1201. https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1201

Zsolnai, L. (2024). How to Renew Business Ethics Education? *Journal of Human Values, 30* (3), 252–256. https://doi.org/10.1177/09716858241258025

Experiencias de formación docente para la inclusión del estudiantado que enfrenta barreras para el aprendizaje y participación

Teacher training insights on inclusion for students facing barriers to learning and participation

Recibido: 31 de marzo de 2026 | Aceptado: 17 de junio de 2026 | Publicado: 3 de julio de 2026

DOI: 10.32870/PUNTO.V12I23.309

Jesús María comparán franco *
Gema Patricia legarda benavides **
Luis Alberto martínez eufracio ***
Josué Daniel neira liscano ****

Resumen

El presente texto analiza experiencias de acompañamiento e intervención desarrolladas en instituciones de educación superior en Colombia y México, a partir de estudios de caso que evidencian la implementación de ajustes razonables, apoyos académicos y psicosociales, así como pro-

* Autora de correspondencia. Maestra en Educación con Intervención en la Práctica Educativa. Universidad de Guadalajara, México. orcid: 0009-0001-6163-4395. Email: jesus.comparan@academicos.udg.mx

** Especialista en Gerencia de Proyectos por la Universidad de Nariño. Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Palmira. Colombia. orcid: 0009-0006-2352-8926. Email: patricia.legarda@upb.edu.co

*** Maestro en Análisis de Sistemas Industriales. Universidad de Guadalajara, México. orcid: 0009-0008-9574-4630
Email: luis.meufracio@academicos.udg.mx

**** Licenciado en Psicología. Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Palmira. Colombia. orcid: 0009-0001-7440-7829
Email:permanencia.palmira@upb.edu.co

cesos de sensibilización y formación docente. A través de un análisis de experiencias adquiridas en los casos atendidos y orientados, se describen estrategias institucionales implementadas y orientadas a la eliminación de barreras físicas, comunicativas y pedagógicas que afectan la participación plena del estudiantado. Los resultados permiten identificar la importancia de la articulación interinstitucional, la corresponsabilidad docente y la aplicación de enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la construcción de entornos educativos más equitativos e inclusivos.

Palabras clave: educación inclusiva, formación de docentes, enseñanza superior, plan individual de ajustes razonables, salud mental, dificultad en el aprendizaje.

Abstract

This text analyzes support and intervention experiences developed in higher education institutions in Colombia and Mexico, based on case studies that demonstrate the implementation of reasonable accommodations, academic and psychosocial support, as well as awareness-raising and teacher training processes. Through an analysis of the experiences derived from the cases addressed and guided, the institutional strategies implemented to eliminate physical, communicative, and pedagogical barriers affecting full student participation are described. The results identify the importance of inter-institutional collaboration, faculty shared responsibility, and the application of approaches such as Universal Design for Learning (UDL) in the construction of more equitable and inclusive educational environments.

Keywords: *inclusive education, teacher education, higher education, individualized, accommodation plan, mental health, learning disabilities.*

Cómo citar este artículo

Comparán-Franco, J. M.; Legarda-Benavides, G. P.; Martínez-Eufracio, L. A. y Neira-Liscano, J. D. (2026). Experiencias de formación docente para la inclusión del estudiantado que enfrenta barreras para el aprendizaje y participación. *Punto Cunorte, 12*(23), e23309. https://doi.org/10.32870/punto.v12i23.309

Introducción

La inclusión debe ser entendida como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementar su participación en el aprendizaje y eliminar la exclusión en y desde la educación. Sin embargo, no existe alguna orientación pedagógica que apoye a los docentes de educación superior en procesos de formación del alumnado con discapacidad, trastornos del neurodesarrollo y dificultades específicas del aprendizaje que requieren atención y ajustes razonables en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para minimizar o eliminar las barreras pedagógicas.

En este documento se presentan elementos normativos que fundamentan el derecho a una educación de excelencia para todo el alumnado desde dos instituciones: el Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, en México, y la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Palmira, de Colombia.

Cada universidad presenta casos en los que se han realizado acciones que no solo prevén las necesidades formativas y de preparación profesional de sus docentes, sino también la vinculación entre las diferentes áreas institucionales para brindar orientación, asesoría y acompañamiento a los alumnos y alumnas con discapacidad o trastornos del neurodesarrollo que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Desarrollo

Fundamentación normativa para México y Colombia

El derecho a la educación superior de los estudiantes con discapacidad en México está plenamente garantizado por un sólido marco jurídico que obliga al Estado a asegurar su inclusión universal. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM] establece en su artículo 3.° de 2019 que toda persona tiene derecho a la educación, asignando al Estado la obligatoriedad de implementar políticas que fomenten la inclusión, permanencia y continuidad en el nivel superior. En conso-

nancia, la Ley General de Educación [LGE] (Cámara de Diputados, 2019) define en sus artículos 5 y 47 a este tipo educativo como un medio esencial para el desarrollo profesional y el bienestar social, instruyendo la creación de mecanismos de apoyo académico y económico para la población estudiantil. Asimismo, para eliminar cualquier brecha de exclusión, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [LGIPD] (Cámara de Diputados, 2011) prohíbe explícitamente en su artículo 12 toda forma de discriminación en el sistema educativo nacional, mandatando que se garanticen condiciones de accesibilidad y materiales didácticos adaptados. Finalmente, la Ley General de Educación Superior [LGES] (Cámara de Diputados, 2021) refuerza este mandato en su artículo 37 al exigir la formación de equipos multidisciplinarios dedicados a identificar necesidades específicas y eliminar las barreras para el aprendizaje. De este modo, la legislación mexicana converge de manera integral para salvaguardar el acceso equitativo, digno y efectivo de este sector a las aulas universitarias.

Respecto a la normatividad en la República de Colombia, se cuenta con diversos documentos que dan soporte a la implementación de la educación inclusiva, partiendo de la Constitución Política redactada en 1991 (Colombia), en donde se reconoce la educación como un derecho fundamental (arts. 13 y 67 del 7 de julio de 1991). Posteriormente, a partir del establecimiento de la Ley 30 de 1992 se muestra la importancia de implementar estrategias de permanencia, la Ley 115 de 1994 se refiere a los principios de equidad, inclusión y atención a la diversidad; la Ley 1346 de 2009, la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 establecen, ratifican y garantizan los derechos de las personas con discapacidad, convirtiéndose este último en la guía para la atención de personas con barrera para el aprendizaje y la participación.

Presentación de experiencias de inclusión educativa

Para Ocampo (2018) la inclusión en la educación superior aún se encuentra ausente en América Latina, siendo la enseñanza universitaria

uno de los ámbitos con menor avance en esta materia. Ante este panorama, Paz-Maldonado (2020) destaca la importancia de impulsar la formación del profesorado para que adquiera las competencias necesarias orientadas a una profesionalización permanente. De este modo, la educación inclusiva debe considerar espacios formales que brinden al cuerpo docente herramientas prácticas para el desarrollo de pedagogías inclusivas. Actualmente los modelos de intervención en el nivel superior son limitados ya que cada institución propone planes de trabajo y acciones aisladas que reflejan deficiencias para garantizar el ingreso, permanencia y egreso de alumnos con discapacidad, trastornos del neurodesarrollo o dificultades específicas del aprendizaje.

Al respecto, Correa-Jaramillo y sus colaboradores (2020) señalan que la mayoría de las instituciones de educación superior desconocen la presencia de estudiantes con discapacidad en sus aulas y no están preparadas para cubrir sus necesidades. Esta situación las hace incapaces de ofrecer una inclusión real que promueva la igualdad, lo que desfavorece el rendimiento académico y obstaculiza la continuidad de los estudios universitarios. Por lo tanto, es indispensable que tanto docentes como administrativos participen en procesos de actualización permanente que fundamenten la inclusión educativa, puesto que la carencia de formación en el profesorado sigue siendo la principal barrera para favorecer el tránsito exitoso de las personas con discapacidad en los distintos niveles educativos.

A continuación se presentan casos de estudiantes que recibieron acompañamiento desde un enfoque psicosocial en la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Palmira, y desde un enfoque académico en el Centro Universitario del Norte.

Caso de acompañamiento psicosocial a un estudiante en condición de discapacidad visual.

La ruta de acompañamiento desarrollada por la universidad inicia en el periodo académico 2018-2. Se fundamenta en el Decreto 1421 de 2017, que exige garantizar el acceso, permanencia y participación de estudiantes en condición de discapacidad mediante ajustes razonables. Con el fin de atender las necesidades del estudiante se diseñó una ruta de acompañamiento desde el componente psicosocial de bienestar universitario.

Como primera acción se gestionó un espacio de sensibilización dirigido al cuerpo docente del programa. Este encuentro contó con la participación de una profesional externa que realizaba acompañamiento al estudiante, con el propósito de fortalecer la comprensión sobre las necesidades específicas de apoyo derivadas de la discapacidad visual. Se enfatizó en la corresponsabilidad pedagógica desde un enfoque de autonomía, evitando prácticas asistencialistas y promoviendo ajustes curriculares y flexibilización metodológica cuando fuera pertinente. Esta acción se articuló con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Rojas-Romero y Guerrero (2025) reconocen y abordan la diversidad de los estudiantes buscando brindar oportunidades de aprendizaje equitativas para todos, este enfoque favorece el enriquecimiento del diseño curricular, disminuyendo posibles barreras y facilitando el acceso al aprendizaje.

En un segundo momento se desarrolló un proceso de orientación y movilidad (O&M) mediante un recorrido guiado por las instalaciones del campus. Según el Instituto Nacional para Ciegos (INCI, 2019) este proceso implica el reconocimiento de puntos de referencia y apropiación del entorno físico a través de los sentidos (oído, tacto y olfato) a partir de un entrenamiento guiado, con el propósito de que el estudiante logre desplazarse de manera segura, fortaleciendo su independencia. Este ejercicio se complementó con la instalación de señalética braille en los pasillos y oficinas, acorde a las necesidades manifestadas por el estudiante.

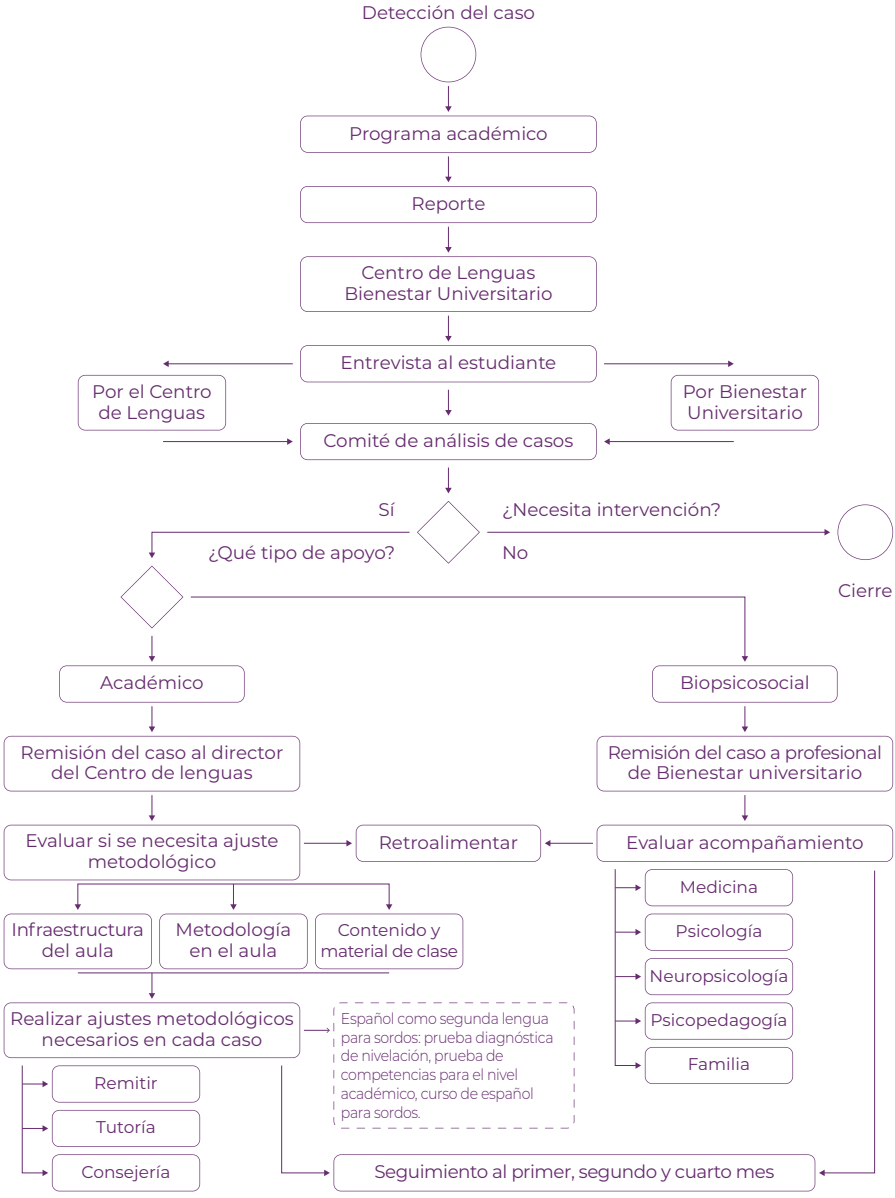
Se efectuó también la adecuación de un equipo de cómputo en la biblioteca, al que le fue instalado el lector de pantalla JAWS para destinarlo al uso exclusivo del estudiante, con el propósito de asegurar accesibilidad digital y apoyar el desarrollo de sus tareas académicas. Adicionalmente se produjo un material audiovisual en el que el estudiante explicaba la importancia de preservar la señalética instalada, destacándola como punto de referencia fundamental en su proceso de orientación. Este recurso fue utilizado como estrategia de sensibilización institucional, promoviendo la cultura de respeto por los apoyos y ajustes implementados.

Finalmente se estableció un trabajo articulado con el Centro de Lenguas orientado a identificar necesidades específicas en el aprendizaje de una segunda lengua y definir estrategias de acompañamiento acordes con la condición visual del estudiante. Este proceso se enmarcó en la ruta institucional multicampus para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), garantizando coherencia procedimental y enfoque diferencial en la intervención, como se ilustra en la Figura 1.

En el proceso de acompañamiento se identificaron fases de intervención orientadas a garantizar el acceso efectivo a los contenidos académicos y fortalecer el aprendizaje autónomo del estudiante.

1. **Primera etapa:** accesibilidad a los materiales y adecuaciones pedagógicas. Se definieron acciones encaminadas a responder a los requerimientos de DUA y a la provisión de materiales accesibles, adaptación de material académico, convenios institucionales para su impresión en braille y la asignación de horas a un docente para el diseño y adaptación de las guías.
2. **Segunda etapa:** se realizó un acompañamiento académico mediante monitoria; el estudiante monitor debía responder a los siguientes requerimientos: pertenecer a la misma facultad, haber consolidado el nivel A2 de inglés, contar con manejo de herramientas virtuales y tener capacidad para realizar retroalimenta-

Figura 1. Ruta de acompañamiento del Centro de Lenguas



Nota. Elaborado por el Centro de Lenguas de la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Palmira. Recuperado de la presentación expuesta el 12 de junio de 2020.

ción con el docente que lideraba el curso. Este proceso permitió seleccionar un monitor con las competencias necesarias para apoyar el proceso formativo del estudiante, favoreciendo su participación académica en condiciones de equidad.

Desde el área de bienestar universitario se asumió el compromiso de realizar seguimiento psicosocial mensual, tanto del estudiante con discapacidad visual como del estudiante monitor, con el fin de controlar factores asociados al bienestar emocional, la adaptación académica y las dinámicas de interacción, reconociendo la importancia del cuidado integral y la corresponsabilidad en los procesos de inclusión educativa.

Adicionalmente se promovió la participación en programas de formación artística, cultural y deportiva como estrategia de desarrollo integral. En este marco, el estudiante optó por el aprendizaje de piano y el docente realizó ajustes metodológicos orientados a favorecer la apropiación del instrumento, garantizando condiciones de accesibilidad y el logro de los objetivos formativos.

Caso de acompañamiento psicosocial en articulación para la atención a la condición de discapacidad múltiple.

El caso objeto de estudio se identificó inicialmente desde el área de atención psicosocial, al evidenciarse niveles elevados de estrés asociados a la carga académica, con un impacto directo en la salud de la estudiante. Asimismo se detectaron retos en la adaptación universitaria y tensiones en la convivencia escolar debido a diferencias en los estilos de comunicación y los ritmos de trabajo. Adicionalmente se observó una participación familiar caracterizada por solicitudes frecuentes por parte de la madre.

En el primer abordaje formal, realizado en febrero de 2023, se registraron los antecedentes clínicos de la estudiante, que configuraron una condición de discapacidad múltiple: hipoacusia bilateral con prótesis, discapacidad intelectual, migraña, macrocefalia, plaquetopenia, ansiedad, depresión e hipoglucemia. Para el manejo de estas condiciones la estudiante contaba con un seguimiento activo por parte de las especialidades

de psiquiatría, neurología, otorrinolaringología y oftalmología. Con base en este perfil clínico se aseguró la continuidad farmacológica y se activó la ruta con el área de permanencia e inclusión para el diseño y construcción del plan individual de ajustes razonables (PIAR), así como para brindar el acompañamiento académico y psicosocial correspondiente.

Evolución cronológica y trayectoria educativa. Durante el periodo 2023 —y a petición tanto del tutor como de la estudiante— se priorizó la ejecución de monitorias semanales centradas en las competencias comunicativas, lectura crítica y escritura. Ante la sobrecarga de lecturas reportada, la Dirección de Psicología recomendó adecuar la carga académica general. Con los soportes médicos aportados por la familia se convocó a una reunión interáreas para definir los ajustes razonables necesarios; en dicho espacio se consolidó la historia clínica, se acordó una reducción temporal de créditos y se gestionó ante el Fondo Destacados la extensión del plan de estudios más allá de los 5 años, la revisión de saldos por créditos no cursados y la continuidad en la asignación de los giros financieros. De manera paralela, desde el componente de atención psicosocial, se intervino en un episodio de inclusión relacionado con el trabajo colaborativo, espacio en el cual se pactaron acciones preventivas con el grupo de pares y se reforzaron las monitorias de competencias e inglés.

En el año 2024 se realizó la actualización de la condición de salud de la estudiante en una sesión que contó con la presencia de la madre. Se registraron los diagnósticos de discapacidad cognitiva, hipoacusia con dispositivos, tratamiento farmacológico con sertralina y trazodona, episodios convulsivos y plaquetopenia asociada al estrés. Se acordó la presentación del caso ante el cuerpo docente, el ajuste del PIAR con instrucciones más detalladas para la asignatura de Evaluación Psicológica, la incorporación de pausas activas, la promoción del uso de asesorías individuales y el fortalecimiento de habilidades para el trabajo en equipo. Durante el transcurso del semestre se documentó estabilidad psiquiátrica, mayor claridad en los ajustes para el trabajo grupal, mejoras en la precisión de las instrucciones académicas y el empleo de apoyos

audiovisuales; asimismo se notificó una lesión en la mano dominante de la estudiante, por lo que se solicitó un informe al área de fisioterapia.

El control de salud posterior reportó estabilidad clínica y la emisión de recomendaciones orientadas al autocuidado. En el frente académico se observaron calificaciones superiores a 4 (en un sistema en donde la máxima calificación posible es 5) en la mayoría de las asignaturas, con una dificultad de aprendizaje puntual en la materia de Evaluación Psicológica. El cuerpo docente destacó la creatividad, el compromiso y la participación de la estudiante en el Grupo de Líderes y en las actividades de apoyo a la formación integral (AFI).

Durante el segundo semestre de 2024 una mesa interáreas definió el plan de apoyos requerido para un viaje de liderazgo a la ciudad de Montería, el cual incluyó el diligenciamiento de una ficha de salud, el contacto con el área de bienestar local, la asignación de dos estudiantes acompañantes y el seguimiento estricto de señales de alarma. En este mismo periodo se presentó un episodio de síncope en el aula de clase que fue manejado en el propio campus sin necesidad de traslado, siguiendo las indicaciones de reposo y control especializado. Ante una alerta emitida por inasistencia se verificó que el rendimiento académico continuaba estable y se reforzó la adherencia al tratamiento médico. Finalmente se brindó acompañamiento ante tensiones persistentes en los trabajos colaborativos, enfocando las acciones en la regulación emocional, la negociación y la gestión de comunicaciones institucionales.

En el periodo 2025 se pactaron nuevas acciones dentro del PIAR para realizar la socialización de las condiciones de salud y construir acuerdos colaborativos en la asignatura Taller de Investigación I. En el Seminario Alemán se organizaron dinámicas diurnas y entregas oportunas, mientras que en la asignatura Escuela Psicoanalítica se priorizó la aplicación de evaluaciones orales debido a la alta densidad de los contenidos escritos.

Desde el área de atención psicosocial se abordó un cuadro de hipersensibilidad emocional y la suspensión no indicada de la sertralina; ante esto, se realizó una intervención de reestructuración cognitiva sobre la importancia de la medicación, estableciendo compromisos de adherencia, el in-

cremento de la actividad física y la reorganización de los hábitos de estudio. A lo largo de todo el proceso la estudiante se vinculó activamente a iniciativas institucionales como el Festival de la Diversidad y el Grupo de Líderes, transitando de las tensiones relacionales iniciales hacia un mayor sentido de pertenencia, el reconocimiento de la diversidad y el desarrollo de una convivencia empática dentro de su programa académico.

Ajustes y apoyos implementados. La ruta de articulación de interáreas estructurada con base en el PIAR combinó adecuaciones institucionales clasificadas en cuatro dimensiones principales: el componente académico, el componente psicosocial, el componente de salud y el componente de vida universitaria.

- *Componente académico y pedagógico*. Se implementó una reducción temporal de créditos académicos con el fin de disminuir la sobrecarga, gestionando formalmente ante el ente financiador (Fondo Destacados) la extensión de la duración del plan de estudios, la revisión de saldos y la continuidad de los giros financieros. Asimismo, se flexibilizaron las metodologías y evaluaciones, enfatizando la claridad y la anticipación en las instrucciones, el uso de apoyos audiovisuales, la programación de pausas activas y la priorización de evaluaciones orales en asignaturas de alta densidad de contenidos, como el caso de Escuela Psicoanalítica.

  Se proporcionaron asesorías individuales, acompañamiento en el análisis de contenidos y monitorias semanales en competencias comunicativas, inglés y razonamiento cuantitativo. Adicionalmente se promovieron hábitos de estudio en dinámicas diurnas y se remitió a la estudiante al Centro de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (CTIC) para mitigar barreras tecnológicas. Finalmente se socializó el caso con la facultad, resolviendo dudas sobre el PIAR y fortaleciendo el enfoque de DUA como criterio transversal de accesibilidad.
- *Componente psicosocial y familiar*. Desde el área de atención psicosocial se brindaron herramientas de escucha, regulación

emocional, negociación y manejo de conflictos en el marco de los trabajos colaborativos. Se desarrollaron procesos de psicoeducación enfocados en el duelo, la convivencia y la adherencia farmacológica, incluyendo estrategias de reestructuración cognitiva frente a los temores asociados a la medicación. De igual manera se realizó un acompañamiento en la relación familia-universidad para canalizar la alta participación de la madre, transformándola en un soporte coordinado y no invasivo para la estudiante.

- *Componente de salud institucional.* El área de promoción y prevención garantizó la continuidad del tratamiento integral, realizó el seguimiento a eventos de riesgo presentados en el campus (tales como síncopes y caídas), proveyó recomendaciones de autocuidado y coordinó la articulación con las especialidades médicas externas.
- *Componente de vida universitaria*. Se diseñaron e implementaron planes de apoyo logístico para actividades de movilidad y liderazgo (p. ej. el viaje a Montería, el cual contó con ficha de salud, contacto con bienestar local, asignación de dos estudiantes acompañantes y monitoreo de señales de alarma). Asimismo se fortalecieron los factores protectores de la estudiante mediante su vinculación activa en el Grupo de Líderes, las actividades AFI y el Festival de la Diversidad.

Centro Universitario del Norte

Formación docente en estrategias diversificadas para la inclusión educativa de alumnos y alumnas de carreras de ciencias exactas en educación superior.

El Centro Universitario del Norte, por su condición geográfica, recibe alumnos de la región Sur de Zacatecas, la región Norte de Jalisco y de otros estados de la República Mexicana, situación relevante por cuestiones concernientes a la diversidad cultural, así como la inclusión de la etnia Wixárica (comunidades indígenas del Norte de Jalisco, México).

A partir de un modelo de inclusión educativa que busca respetar los derechos de inclusión, equidad y género en los procesos de enseñanza-aprendizaje, surge la inquietud: de qué manera el docente con formación disciplinar debe ser capacitado para atender la diversidad de alumnos respetando los estilos, ritmos y necesidades para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que enfrenta en su práctica.

Es el caso de un docente de la carrera de Ingeniería en Electrónica y Computación, en la unidad de aprendizaje Mecánica Teórica, que identificó como necesidad en su práctica diversificar la enseñanza a través de estrategias que respondieran a las necesidades de enseñanza-aprendizaje del estudiantado en una asignatura de ciencias exactas (donde los requerimientos en el aprendizaje son específicos) al identificar algún trastorno del neurodesarrollo, alguna discapacidad, así como la falta de integración de estudiantes de las comunidades indígenas en estos procesos, en los que todos presentaban necesidades, intereses, estilos, ritmos, canales e inteligencias de aprendizajes diferentes.

La mayoría de las veces el docente de educación superior es formado en un área disciplinar, lo que implica que la didáctica que aplica surge a partir de la experiencia que va adquiriendo. En un intento por dar respuesta a las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje del alumnado en la carrera de Ingeniería en Electrónica y Computación del Centro Universitario del Norte se aplicaron instrumentos que permitieran identificar los estilos (Kolb, 1984, citado en Alonso *et al.,* 2012), los canales de percepción del aprendizaje (Galindo-Ramírez y Murrieta-Ortega, 2014) y las inteligencias múltiples (Antúnes, 2008a, 2008b) preferenciales del alumnado.

Para realizar el proceso de inclusión educativa se organizó, en un primer momento, la propuesta de acompañamiento, capacitación y asesoría para el docente que imparte la asignatura, para la conceptualización de inclusión, inclusión educativa, BAP, metodologías activas, DUA, e instrumentos para identificar estilos, canales e inteligencias.

En un segundo momento se aplicó un test en formato electrónico a los alumnos del grupo sobre estilos de aprendizaje, canales de aprendizaje e inteligencias múltiples. Al analizar los resultados, en "estilos de aprendizaje" la predominancia fue de alumnos reflexivos, con un 58 % de los alumnos y alumnas; en cuanto a "canales de aprendizaje", la predominancia recayó en el auditivo, en un 39 %, muy seguido del canal visual con un 31 %. La "inteligencia" que predominó fue la intrapersonal, con un 42 %.

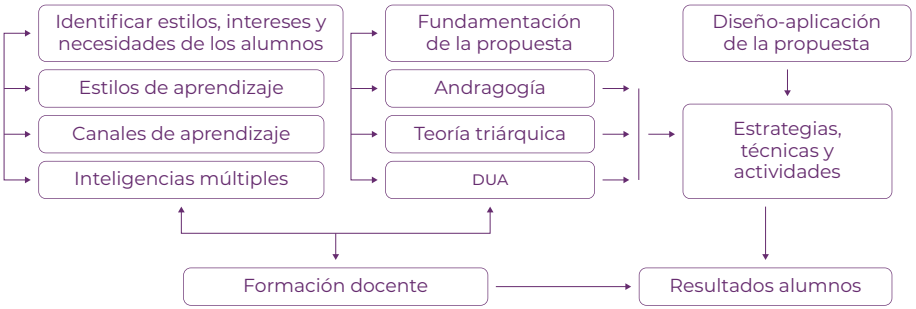
El tercer momento fue la selección de información teórica para planear las estrategias de aprendizaje más pertinente:

- *Modelo de aprendizaje en adultos* (Knowles-Malcom, 2001). El docente es facilitador de proceso de aprendizaje. Parte de las premisas de que el adulto identifica la necesidad de saber, del autoconcepto que tiene de sí mismo, del papel que juegan las experiencias con las que cuenta, la disposición para aprender y la orientación práctica de lo que se aprende.
- *Teoría triárquica* (Prieto-Sánchez y Sternberg, 1991). Para el desarrollo de las capacidades intelectuales al momento de resolver problemas de la vida cotidiana. Todos los aprendizajes deben permitir identificar un problema así como identificar y seleccionar las soluciones más pertinentes, la formulación de la estrategia de solución, identificar los recursos de aprendizaje con los que cuenta y, finalmente, valorar la solución aplicada.
- *Diseño Universal para el Aprendizaje* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018). Enfoque didáctico que replantea que el currículo debe ser flexible para todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus características, necesidades e intereses. Se centra en tres principios para diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje: diversas formas de representación de la información (el qué del aprendizaje), diversas formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje), y en las múltiples formas de motivación de los alumnos (el porqué del aprendizaje).

El docente implementó estrategias que permitieran atender estos principios, acercando a los alumnos lecturas, videos y podcast para generar procesos mentales; mediaba la forma de compartir de los alumnos, diversificando las estrategias para enseñar, las estrategias para aprender y, sobre todo, las preferencias para la organización del trabajo entre alumnos, en el que cada quien representaba lo aprendido con su estilo, canal y necesidades e intereses en problemas de la vida cotidiana.

Finalmente se diseñó la propuesta didáctica de trabajo, con las estrategias propuestas para el docente de educación superior que las implemente, las técnicas y actividades diseñadas a partir de los estilos, canales de percepción e inteligencias múltiples de los estudiantes. Se partió de tres teorías: el modelo andragógico que fundamenta los aprendizajes en los adultos, la teoría triárquica de la inteligencia, en la que se pone en juego el conjunto de las habilidades intelectuales superiores para resolver un problema, y el modelo de diseño universal para el aprendizaje fundamentando en sus principios: *el qué, el cómo y el para qué del aprendizaje*. La diversificación de actividades como buscar información tanto bibliográfica como en medios electrónicos para llevar a cabo tareas en las que, en forma individual, los estudiantes utilizaron diferentes organizadores gráficos de acuerdo a las indicaciones de la actividad o de acuerdo a su elección y creatividad, el uso de las TIC, así como de las diferentes plataformas y programas existentes en la red, permiten que los alumnos desarrollen habilidades para la lectura, la síntesis y la construcción de materiales e instrumentos y demuestra que los procesos de enseñanza-aprendizaje se están realizando (como se muestra en la Figura 2).

Figura 2. Ruta de formación docente de ciencias exactas en estrategias diversificadas



El análisis de impacto de la práctica docente a través de una escala valorativa con indicadores de desempeño docente y una tabla de los resultados de los alumnos muestra lo siguiente:

1. Al diversificar las actividades, alumnos de comunidades indígenas wixárikas con deficiencias en el manejo del español, por lo tanto, en la comunicación e integración con sus pares y con el docente, se integraron desde sus competencias comunicativas e incluso realizaron trabajo colaborativo con el resto de los estudiantes, respetando así los principios del DUA.
2. Las actividades nos permitieron detectar esta situación y al continuar con el plan de trabajo se pudo dar una mayor interrelación e intercomunicación con el grupo, al llevar a cabo tareas que implicaban estar frente al grupo, explicar, preguntar y responder, así como interactuar con los demás integrantes del grupo, logrando mejorar la comunicación. También se hizo una derivación a la coordinadora de carrera, que a su vez canalizo a los estudiantes de la comunidad indígena a clases de español.
3. Alumnos con dificultades de aprendizaje en las actividades de conceptualización utilizaron imágenes para explicar los contenidos de su trabajo.

4. También fue notorio que la diversidad de actividades los llevó a una interacción que facilitaba los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en la actividad entre pares como con la participación e intervención directa del docente. El cuestionamiento y la retroalimentación directa en esos momentos de actividad por parte de los alumnos dejaba en claro que se lograba el objetivo del aprendizaje significativo, al aprender haciendo, al aprender cuestionando, al aprender explicando todos y cada uno de los participantes de las diferentes actividades.

Las BAP que enfrenta un alumno con discapacidad motriz.

Este caso detalla las acciones de inclusión para un estudiante de contaduría pública con discapacidad motriz (parálisis cerebral infantil y cuadriparesia espástica). El estudiante presenta debilidad visual y movilidad limitada en las cuatro extremidades, aunque conserva el control cefálico. Su aprendizaje es principalmente auditivo y su expresión es oral; no obstante, elabora material visual apoyándose en la tecnología. La evaluación con el WAIS-IV (Wechsler, 2014) demostró que mantiene capacidades intelectuales preservadas en memoria, razonamiento, comprensión y vocabulario.

El Centro Universitario del Norte brinda oportunidades de acceso sin distinción de condiciones económicas, sociales o de discapacidad, sin embargo, el ingreso de un estudiante con discapacidad visibiliza la necesidad de preparar el escenario institucional para la inclusión educativa. Esto implica que el sistema universitario debe adaptarse a las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado para contrarrestar los procesos de exclusión (Gutiérrez-Arenas y Maz-Machado, 2004).

Para lograrlo es fundamental identificar con claridad las BAP y establecer los apoyos y ajustes razonables necesarios para minimizarlas o eliminarlas (SEP, 2011). Al evaluar estas condiciones institucionales se suelen enfrentar BAP de tres tipos: organizacionales, referidas al orden, normas y distribución del espacio o mobiliario; actitudinales, expresadas en el rechazo, la segregación o la sobreprotección; y pedagógicas,

asociadas a prácticas de enseñanza homogéneas que no responden a la diversidad del alumnado (SEP, 2018).

Una de las principales dificultades en la educación superior es la capacitación del personal docente. Aunque los profesores dominan su disciplina y reciben formación pedagógica general, requieren preparación específica sobre las características de las discapacidades, estrategias diversificadas y el diseño de ajustes razonables. Estos últimos constituyen el medio idóneo para proteger el derecho a la igualdad cuando la accesibilidad y el diseño universal resultan insuficientes para atender la situación particular de un estudiante (Bolaños-Salazar, 2015).

Con el fin de apoyar la inclusión educativa del alumno se implementaron diversas acciones para identificar barreras organizacionales, culturales y pedagógicas, facilitando así la creación de un escenario inclusivo:

Diagnóstico de BAP. Para identificar las barreras organizacionales, culturales y pedagógicas en el Centro Universitario del Norte se aplicó una lista de cotejo basada en los indicadores de Covarrubias Pizarro (2019), cuyo lenguaje fue adaptado al contexto de la educación superior. El instrumento se administró a 1,278 estudiantes durante las jornadas de tutoría, espacio institucional diseñado para el acompañamiento integral, la permanencia académica y la disminución del rezago y la deserción (Universidad de Guadalajara, 2007).

A partir de este diagnóstico y, específicamente durante el proceso de inclusión de un alumno con discapacidad motriz que ingresó en el ciclo escolar 2024, se detectaron las siguientes BAP: infraestructura con limitado acceso visual, rampas con niveles inadecuados, rotación frecuente de aulas, mobiliario no adaptado para las necesidades del estudiante y ausencia de protocolos y equipos de acompañamiento inclusivo. Para mitigar estas limitantes se diseñó un esquema de trabajo multidisciplinar.

Plan de intervención y ajustes razonables. Con base en las necesidades detectadas se implementó una estrategia coordinada entre diferentes actores institucionales a través de las siguientes acciones:

- *Gestión y sensibilización*. Se solicitó a la jefatura del departamento y a la coordinación de la Licenciatura en Contaduría Pública la asignación de un tutor académico. Asimismo se realizaron reuniones informativas con el personal directivo, coordinadores y docentes sobre las características de la discapacidad motriz del alumno.
- *Vinculación familiar y disciplinar*. Se estableció comunicación con los padres de familia para orientar el acompañamiento en el hogar. Se coordinó con el programa de tutorías para brindar asesorías pedagógicas especializadas de una a dos veces por semana en temas de ciencias exactas y recursos tecnológicos.
- *Evaluación psicopedagógica y ajustes*. El alumno fue integrado al equipo psicopedagógico del centro para determinar sus estilos, necesidades e intereses de aprendizaje. Con este diagnóstico se elaboraron propuestas metodológicas por escrito para los docentes. Estas recomendaciones se fundamentaron en el DUA (Meyer *et al.,* 2014, citados en Alba-Pastor, 2016), un modelo integrador que incorpora los avances neurocientíficos y metodologías de varios autores para flexibilizar la planeación docente y garantizar el acceso al aprendizaje de la diversidad del alumnado.

Acciones de formación docente para la inclusión educativa en el Centro Universitario del Norte.

Con el objetivo de consolidar una cultura inclusiva en la educación superior, el Centro Universitario del Norte ha implementado una estrategia integral basada en acciones fundamentales:

1. La capacitación especializada y el acompañamiento psicopedagógico continuo mediante cursos de formación docente. Durante el año 2023 se diseñaron e impartieron dos cursos clave orientados a dotar a los maestros de herramientas metodológicas y conceptuales para la atención a la diversidad: Planeación didáctica por

competencias, enfocado en la andragogía, los procesos de enseñanza-aprendizaje para adultos, las metodologías por competencias y el rol del docente en la educación superior; e Inclusión en el aula, centrado en el estudio de modelos inclusivos, conceptos básicos de inclusión, el diseño de planeaciones didácticas diversificadas, estilos y canales de aprendizaje, la eliminación de las BAP, el uso de apoyos, los ajustes razonables y el DUA.

2. Orientación y asesoría a través del equipo psicopedagógico que opera bajo dos modalidades de atención para asegurar un impacto integral en la comunidad universitaria:
   - *Atención grupal:* se enfoca en la identificación de las BAP a nivel político, cultural y pedagógico en los entornos escolares, facilitando el codiseño de planeaciones diversificadas con los profesores.
   - *Atención individual:* dirigida a estudiantes con discapacidad, trastornos del neurodesarrollo o dificultades específicas del aprendizaje. Este proceso incluye el seguimiento para la detección y determinación de alumnos, entrevistas, evaluaciones psicopedagógicas y el diseño de propuestas individualizadas con ajustes razonables adaptados a las barreras identificadas.

A partir de los hallazgos y el diagnóstico derivado de ambas modalidades (grupal e individual), el equipo psicopedagógico brinda un servicio constante de orientación y asesoría a los docentes, garantizando que cuenten con el respaldo técnico y pedagógico necesario para aplicar los ajustes en el aula y promover el éxito académico de todos los estudiantes.

Conclusiones (lecciones aprendidas)

En el diseño de actividades es fundamental que el personal docente se capacite continuamente para el desarrollo de una planeación diversificada que responda a la diversidad del alumnado dentro de un ambiente

inclusivo, partiendo del conocimiento profundo de cada estudiante y de los diferentes estilos de aprendizaje.

La diversificación didáctica permite la realización de tareas tanto individuales como colaborativas (en equipos y grupos). De este modo los alumnos tienen la posibilidad de aplicar diferentes estrategias de aprendizaje de acuerdo con la elección y creatividad propias.

A medida que avanza el trabajo con el alumnado con discapacidad pueden identificarse nuevas barreras como las bajas expectativas sobre el desempeño del estudiante, la sobreprotección por parte del grupo al realizar las actividades y la resistencia de algunos docentes para atender a alumnos con discapacidad.

De la atención psicosocial brindada a los estudiantes se tienen como lecciones aprendidas a nivel institucional, las siguientes: la importancia de crear políticas o protocolos de atención que se articulen a normativas nacionales, que permitan la atención de la diversidad en cada institución identificando las necesidades presentadas y que puedan ser minimizadas, permitiendo de esta manera que no se encuentren BAP del estudiantado. Además, crear espacios que motiven el interés sobre los temas de diversidad y educación inclusiva, que se conozcan experiencias exitosas y enriquecedoras, y acciones realizadas por la institución que hayan aportado al éxito estudiantil tras su paso por la universidad.

Este estudio aporta al campo de la inclusión en educación superior un carácter multidimensional. La combinación de ajustes físicos, tecnológicos, pedagógicos, así como la monitoria especializada, la flexibilización metodológica en lengua extranjera y formación artística, evidencia que ninguna dimensión es suficiente por sí sola. La permanencia estudiantil para personas en condición de discapacidad exige intervención simultánea sobre barreras que, aunque distintas en su naturaleza, se presentan de forma interdependiente.

Declaración de uso de inteligencia artificial

En este artículo se utilizó una herramienta de inteligencia artificial (IA) exclusivamente para la redacción ortográfica, gramatical y de estilo del manuscrito. No se empleó IA en la generación del contenido, análisis ni interpretación. Los(as) autores(as) se apegan a nuestras políticas de uso de IA y asumen plena responsabilidad por el contenido final.

Referencias

Alba-Pastor, C. (Coord.) (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza Inclusivas*. Ediciones Morata.

Alonso, M. C.; Gallego, J. D. y Honey, P. (2012) *Los estilos de aprendizaje, procedimientos de diagnóstico y mejora*. 7.ª ed. Ediciones Mensajero.

Antúnes, C. (2008a) *¿Cómo identificar en usted y en sus alumnos las inteligencias múltiples?* Editorial SB.

— (2008b) *Cómo desarrollar contenidos aplicando las inteligencias múltiples*. Editorial SB.

Bolaños-Salazar, E. R. (2015). La idea de los ajustes razonables como forma complementaria para conseguir la igualdad de las personas con discapacidad. *Actualidad Jurídica,* (8), 40–54. https://www.researchgate.net/publication/304038744_La_idea_de_los_ajustes_razonable_como_forma_complementaria_para_conseguir_la_igualdad_de_las_personas_con_discapacidad

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2011, 30 de mayo). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [LGIPD]. *Diario Oficial de la Federación*. Última reforma publicada el 14 de junio de 2024. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf

— (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación [LGE]. *Diario Oficial de la Federación*. Última reforma publicada el 15 de enero de 2026. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

— (2021, 20 de abril). Ley General de Educación Superior [LGES]. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021

Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Sistema Único de Información Normativa - Juriscol. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988

— Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1586969

— Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150

— Ley 1346 de 2009. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1677870

— Ley 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685302

— Decreto 1421 de 2017. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. Última reforma publicada el 2 de junio de 2026. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Correa-Jaramillo, R.; Vidal-Yepes, L. A.; Marmolejo-Sarmiento, E. A. y Sánchez-Moncayo, C. N. (2020). Procesos de inclusión en la educación superior en Colombia, México y Chile. Palobra, 20(1), pp. 102-103. https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.20-num.1-2020-3227

Covarrubias-Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo-Holguín, A. C. Ríos-Castillo y J. L. García-Leos (Coords.) *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el*

escenario de la Nueva Escuela Mexicana (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. https://www.studocu.com/es-mx/document/grupo-educativo-16-de-septiembre/educacion/bap-covarrubias/42227384

Galindo-Ramírez, M. L. G. y Murrieta-Ortega, R. (2014). Evaluación de los estilos de aprendizaje en alumnos de la licenciatura en educación física del BINE. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educati*va, 1. https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/73/121

Gutiérrez-Arenas, M. P. y Maz-Machado, A. (2004). Educación y diversidad. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro y R. Blanco (Eds.) *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 15-24). UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Instituto Nacional para Ciegos [INCI]. (2019). Orientación y movilidad independiente de los estudiantes con discapacidad visual en la institución educativa. INCI. https://www.inci.gov.co/sites/default/files/Cartilla%20%20Orientaci%C3%B3n%20y%20movilidad%20educaci%C3%B3n%20(1).pdf

Knowles-Malcom, S. (2001). *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*. Editorial Oxford.

Ocampo, J. C. (2018). Discapacidad, inclusión y educación superior en Ecuador: El caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12* (2), 97-114. https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v12n2/0718-7378-rlei-12-02-00097.pdf

Paz-Maldonado, E. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 46* (1), 413-429. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413

Prieto-Sánchez, M. D. y Sternberg, R. J. (1991) La teoría triarquica de la inteligencia: un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental. Revista. Interuniversitaria de formación del profesorado, 1 mayo-agosto 1991, 78-80. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117765

Rojas-Romero, C. J. y Guerrero, Y. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): recorrido, oportunidades y desafíos en Colombia. *Educación y Educadores, 28* (1), e2811. https://doi.org/10.5294/edu.2025.28.1.1

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). Aprendizajes clave para la educación integral: Estrategia de equidad e inclusión. Informe final. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/SxBD07zY3u-1Informe-final_equidad-e-inclusion.pdf

— (2011). Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica. http://www.efcp.com.mx/files/usaer_web.pdf

Universidad de Guadalajara. (2007). Programa Institucional de Tutoría (PIT): Modelo para la implementación de la tutoría académica [Documento de trabajo]. http://www.pregrado.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pitudeg2011.pdf

Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Palmira. (2020, 17 de febrero). Video publicado en Instagram [Video]. Instagram. https://www.instagram.com/tv/B8rn_IkBrii/?igsh=MTAzYnA0dDFzeXEydA==

Wechsler, D. (2014), *Escala Wechsler de Inteligencia para adultos-IV, WAIS-IV*. Editorial Manual Moderno.

La integridad ética, inteligencia artificial generativa y educación superior

Tensiones, desafíos y horizontes pedagógicos

Ethical integrity, generative artificial intelligence and higher education

Tensions, challenges and pedagogical horizons

Recibido: 1 de abril de 2026 | Aceptado: 24 de junio de 2026 | Publicado: 13 de julio de 2026

DOI: 10.32870/PUNTO.V12I23.322

María Rosa buxarrais estrada *
Tomás peralta palazón **

Resumen

Este artículo tiene por objetivo general realizar un análisis crítico de las implicaciones éticas, pedagógicas e institucionales que plantea la inteligencia artificial generativa (IAG) para la integridad académica en la educación superior. El texto está concebido como un ensayo del tipo crítico argumentativo, apoyándose en una revisión crítica de la literatura especializada y en el análisis de recientes marcos éticos, normativos e institucionales.

El texto considera que los retos de la IAG sólo se pueden afrontar de manera parcial y no a través de normas, prohibiciones o sistemas de detección, ya que los impactos afectan al sentido formativo de la universi-

* Catedrática de Teoría de la Educación, Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona. España. ORCID: 0000-0002-7511-3814
Email: mrbuxarrais@ub.edu

** Personal Investigador en formación, Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona. España. ORCID: 0009-0006-7924-325X
Email: tomaspalazon@ub.edu

dad, la evaluación, la autoría, la justicia epistémica y la responsabilidad sobre el conocimiento. Del mismo modo se considera necesario fortalecer el ethos docente, reconsiderar las prácticas de evaluación y promover la formación ética tanto para el profesorado como para el estudiantado.

Se trabaja la idea de que las universidades deben construir políticas institucionales coherentes, fundamentadas en la transparencia, la equidad, la supervisión humana y la responsabilidad compartida. La principal originalidad del artículo consiste en situar el debate sobre la IAG más allá de la cuestión técnica o normativa, conectándolo con la ética profesional docente y su vinculación como función de la educación superior.

Se concluye que la inclusión de la IAG debe orientarse desde un marco de integridad ética que preserve el sentido humanizador, moral e intelectual del aprendizaje universitario.

Palabras clave: integridad académica, inteligencia artificial generativa, ética aplicada, educación superior, ethos docente.

Abstract

The overall aim of this article is to carry out a critical analysis of the ethical, pedagogical and institutional implications that generative artificial intelligence raises for academic integrity in higher education. The text is conceived as a critical-argumentative essay, drawing on a critical review of specialist literature and an analysis of recent ethical, regulatory and institutional frameworks.

The text argues that the challenges posed by generative AI can only be addressed in part, and not through regulations, prohibitions or detection systems, as the impacts affect the educational purpose of the university, assessment, authorship, epistemic justice and responsibility for knowledge. Similarly, the paper considers it necessary to strengthen the teaching ethos, reconsider assessment practices and promote ethical training for both teaching staff and students.

As a key implication, the paper explores the idea that universities must develop coherent institutional policies, grounded in transparency, equity, human oversight and shared responsibility. The main originality of the article lies in situating the debate on generative AI beyond technical or regulatory issues, linking it to professional teaching ethics and its role within higher education. It concludes that the inclusion of generative AI should be guided by an integrated framework of ethical integrity that preserves the humanising, moral and intellectual dimensions of university learning.

Keywords: *academic integrity, generative artificial intelligence, applied ethics, higher education, teaching ethos.*

Cómo citar este artículo

Buxarrais-Estrada, M. R. y Peralta-Palazón, T. (2026). La integridad ética, inteligencia artificial generativa y educación superior: Tensiones, desafíos y horizontes pedagógicos. *Punto Cunorte, 12* (23), e23322. https://doi.org/10.32870/punto.v12i23.322

Introducción

La rápida adopción de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la educación superior transforma profundamente las condiciones en que se produce, transmite y evalúa el conocimiento académico. Herramientas basadas en grandes modelos de lenguaje como ChatGPT, Gemini o Claude, permiten generar textos, sintetizar bibliografía, resolver problemas, argumentar y ayudar en los procesos de escritura de forma rápida y sofisticada. Este potencial abre posibilidades importantes para la docencia, el aprendizaje y la investigación, pero también da lugar a importantes interrogantes éticos y pedagógicos.

No se trata únicamente de un probable uso inadecuado de una herramienta tecnológica, ni puede abordarse solo desde la lógica del fraude académico. La IAG afecta cuestiones nucleares de la vida universitaria: la autoría, la originalidad, la evaluación, la autonomía intelectual del estudiantado, la responsabilidad sobre el conocimiento producido o la confianza que mantiene las relaciones académicas. A la vez introduce nuevas desigualdades respecto al acceso a ellas, respecto a la experiencia con el uso de tecnologías, respecto al capital cultural, respecto a la capacidad de utilizar estas tecnologías de forma crítica. En este sentido, la integridad académica cobra un nuevo sentido, no como conjunto de normas que sirven para penalizar o evitar el plagio o la mala fe, sino como una de las dimensiones que constituyen la calidad educativa y la misión formativa de la universidad.

La literatura reciente ha tratado estos temas de diferentes maneras. La integridad académica ha sido analizada en algunos estudios (Cotton *et al.,* 2023; Moya *et al.,* 2024) en los que el impacto sobre los sistemas de evaluación ha sido el foco; algunas investigaciones se han concentrado en las actitudes y los conocimientos que tiene el profesorado y el estudiantado respecto a estas tecnologías (Celik, 2022; Acosta-Enríquez *et al.,* 2024) y diversas agencias internacionales han elaborado las correspondientes recomendaciones, directrices y marcos normativos destinadas a favorecer un uso seguro, responsable y transparente de la

inteligencia artificial en la educación (Alonso-Rodríguez, 2024; Hagendorff, 2020; García-Peñalvo *et al.,* 2025; unesco, 2024; Comisión Europea, 2022, 2026). Sin embargo, queda mucho por hacer para articular estas aportaciones desde una visión educativa y moral que permita entender qué usos se deben regular y qué tipo de formación universitaria se desea mantener y promover en la época de la iag. Así, el sentido del artículo queda justificado dado que el debate en torno a la iag tiene que ir mucho más allá del análisis técnico, normativo o de su instrumentalidad. Lo que se vuelve clave no es la cuestión sobre si la universidad ha de abrir el paso o vedar determinadas herramientas, sino que hay que incluirlas en el propio giro de la universidad y eso pasa por articularlas de manera coherente con las finalidades formativas, con la ética del profesorado universitario y con la responsabilidad institucional de garantizar una educación superior plena de justicia, veracidad y capacidad de humanización. Con este substrato, la iag nos empuja a hacer una reflexión sobre el sentido de la integridad académica, sobre el lugar del profesorado universitario y las condiciones pedagógicas que hacen posible el aprendizaje significativo.

El propósito general del artículo es presentar un análisis crítico de las repercusiones éticas, pedagógicas e institucionales que la iag plantea a la integridad académica en el ámbito de la educación superior. El trabajo es un ensayo teórico de tipo crítico argumentativo y se apoya en dos aspectos: 1) una revisión crítica de la literatura especializada, habiendo seleccionado las fuentes atendiendo a criterios de pertinencia teórica, actualidad y relación directa con los ejes temáticos del artículo y 2) en el análisis de protocolos éticos normativos e institucionales recientes.

La argumentación se encuentra organizada en tres ejes. Primero, el *ethos* del profesorado universitario se analiza como fundamento de una respuesta ética y pedagógica a la iag. Segundo, se ponen de manifiesto las tensiones que la iag introduce en la integridad académica, la evaluación y la calidad de la educación superior. Y tercero, se analizan los retos relacionados con el diseño de políticas institucionales y de prácticas universitarias que guíen un uso responsable, justo y formativo de la iag.

El objetivo del texto no es ofrecer recetas cerradas ni contribuir con prescripciones uniformes de acción, sino aportar una reflexión teórica con un contenido crítico que pueda contribuir a la acción de las instituciones universitarias en un contexto de cambio tecnológico, ético y pedagógico. La tesis que vertebra el artículo es que la incorporación de la IAG en la educación superior solo puede ser legítima si se integra en un marco de integridad ética que defienda la agencia humana, la responsabilidad sobre el conocimiento, la justicia epistémica y el sentido formativo de la experiencia universitaria.

El *ethos* docente y la ética profesional del profesorado universitario ante la IAG

La introducción de la IAG en la educación superior interpela directamente la identidad profesional del profesorado universitario. Enseñar en la universidad no pasa simplemente por la transmisión de saberes, la organización de actividades de aprendizaje o la evaluación de competencias. La actividad docente conlleva además la responsabilidad moral de orientar (o acompañar, o modelar formas de relación con el saber) y contribuir a la formación intelectual, ética y profesional del estudiantado. De esta forma el profesorado universitario actúa como un agente moral, pues su práctica expresa valores, criterios de justicia, formas de reconocimiento y formas de responsabilidad hacia el conocimiento.

Esta dimensión moral de la práctica docente puede entenderse a partir de la idea de *ethos* docente (Buxarrais y Tey, 2019) que designa el conjunto de disposiciones y valores, el sentido de responsabilidad o de compromiso, entre otros, que matizan el carácter moral del profesional de la educación. El *ethos* del profesorado no hace referencia solamente a una ética específica o a una actitud particular, sino también a la forma de ejercer la profesión, que incluye saber pedagógico, responsabilidad institucional, sensibilidad hacia el otro y compromiso con la finalidad de la universidad. En esta línea, enseñar significa llevar a cabo la presencia educativa capaz de conducir el aprendizaje, hacer emerger el juicio crí-

tico y facilitar la construcción de una relación honesta y responsable con el conocimiento.

La llegada de la IAG hace necesario revisar y complementar este *ethos* docente. Los docentes se enfrentan ahora a cuestiones que no son exclusivamente técnicas (en la propiedad de las preguntas: qué herramientas utilizar, cómo incorporarlas a la docencia o incluso cómo detectar usos inadecuados) pero sí profundamente didácticas y éticas. La pregunta principal no pasa solamente por determinar si el profesorado sabe usar la IAG sino, por el contrario, saber con qué criterios valora sus usos, límites e implicaciones formativas. ¿Qué significa enseñar cuando los medios pueden articular tal o cual explicación, argumento o síntesis bibliográficas con suficiente solvencia? ¿Cuáles son las competencias que deben continuar simbolizando la impronta irrenunciable de la formación universitaria? ¿Cuáles son las condiciones para el mantenimiento de la autonomía intelectual cuando una parte del trabajo cognitivo puede ejecutarse desde sistemas automatizados? ¿Cuáles son las responsabilidades que el profesorado asume cuando utiliza estas herramientas en la planificación, la orientación o la evaluación?

En ese sentido, el *ethos* docente necesita la incorporación de una dimensión configurativa que puede denominarse conocimiento ético-tecnológico. Este tipo de conocimiento no se reduce al dominio funcional de las herramientas de IAG ni a aquel que permite saber utilizarlas bien. Se trata de comprenderlas críticamente en sus condiciones de producción, sus sesgos, sus límites, sus efectos sobre el aprendizaje y sus implicaciones para la equidad, la autoría, la privacidad, la evaluación o la relación pedagógica. Supone además la competencia para formular preguntas morales de fondo: ¿a quién benefician estos sistemas?, ¿a quiénes pueden excluir?, ¿qué formas de conocimiento fomentan?, ¿qué dependencias favorecen y qué tipos de prácticas educativas favorecen o dificultan estos sistemas?

Desde esta óptica, el conocimiento ético-tecnológico es una competencia profesional emergente del profesorado universitario. Celik (2022), a partir del modelo Intelligent-TPACK, nos muestra que la inte-

gración ética de la inteligencia artificial en la docencia no se puede limitar a considerarla como presunta competencia tecnológica, sino que la misma tiene que articular conocimiento originado en la disciplina, saber pedagógico y reflexión ética sobre el uso de las herramientas. La cuestión, por lo tanto, no es considerar la IAG como un recurso más en el repertorio del profesorado, sino analizar de qué forma modifica las condiciones del aprendizaje, la evaluación y la construcción de la autoridad académica.

Esa exigencia gana especial relevancia cuando deben considerarse los riesgos que presentan los grandes modelos de lenguaje. Autores como Bender y otros (2021) nos advierten que estos sistemas pueden reproducir sesgos de los datos de entrenamiento o bien generar costes medioambientales significativos o generar textos cuya fluidez lingüística pueda dar la impresión de haber sido comprendido de una manera genuina. En el ámbito universitario estas limitaciones obligan al profesorado a construir una mirada crítica que le permita valorar la fiabilidad, pertinencia y validez de los resultados generados por la IAG, a la vez supone una exigencia para acompañar al estudiantado en el uso reflexivo, responsable y éticamente sostenido de estas herramientas. Asimismo, el conocimiento ético-tecnológico implica asumir que el estudiantado a menudo no tiene criterios claros que le permitan distinguir entre usos legítimos, problemáticos o inadecuados de la IAG en el trabajo académico. Tal como evidencian Acosta-Enríquez y otros (2024) la destreza con dichas tecnologías no siempre va acompañada de la suficiente destreza ética con respecto a sus implicaciones. Por ello, el profesorado debe regularlas o advertirlas, pero también —y sobre todo— hacer crear espacios formativos mediante los cuales el estudiantado pueda deliberar en torno a la autoría, la honradez intelectual, la responsabilidad académica y los límites de la delegación tecnológica. En este sentido, el *Marco de competencias para estudiantes en materia de IA* de la UNESCO (2024) asienta la necesidad de que el alumnado desarrolle capacidades críticas, éticas y responsables para la comprensión, el uso y la valoración de los sistemas de inteligencia artificial.

Como consecuencia de ello la formación ética del profesorado universitario frente a la IAG no puede considerarse algo que se añade como complemento o como actualización meramente instrumental. Debe ser parte del desarrollo profesional docente y de la política institucional en torno a la calidad de la docencia universitaria.

La integración responsable de la IAG requiere que el profesorado pueda analizar sus posibilidades, advertir de sus riesgos, fundamentar pedagógicamente sus decisiones y actuar de forma coherente con los valores de la educación superior. El *ethos* docente, enriquecido por el conocimiento ético-tecnológico, se convierte en una condición necesaria para orientar la integración de la IAG desde una mirada formativa, crítica y moralmente responsable.

Esta necesidad de ampliar el desarrollo profesional docente es coherente con el marco de competencias en inteligencia artificial para el profesorado que defienden Miao y Cukurova (2024) al poner de manifiesto la necesidad de integrar conocimientos técnicos, pedagógicos y éticos para una utilización responsable en educación.

La integridad académica como componente fundamental de la calidad educativa

La integridad académica constituye, pues, uno de los pilares que sostienen la legitimidad de la educación superior (ICAI, 2021). No se limita a la prevención del plagio, el fraude o la copia en los procesos de evaluación, sino que remite a un conjunto más amplio de valores y prácticas: la honestidad intelectual, la transparencia en el uso de fuentes y recursos, el reconocimiento de la autoría, la responsabilidad sobre las afirmaciones realizadas y el respeto a la comunidad académica como espacio compartido de producción, transmisión y validación del conocimiento. Desde esta perspectiva la integridad académica no es solo una exigencia normativa, sino una condición de posibilidad de la confianza universitaria.

La irrupción de la IAG introduce nuevas tensiones en este ámbito porque modifica las condiciones bajo las cuales se elaboran, presentan y

evalúan los trabajos académicos. Los grandes modelos de lenguaje pueden generar textos formalmente correctos, sintetizar bibliografía, formular argumentos, resolver problemas o mejorar la redacción de un documento con una facilidad inédita. Esta capacidad plantea interrogantes sobre la autoría, la originalidad, la responsabilidad epistémica y el sentido mismo del aprendizaje. La pregunta ya no es únicamente si un trabajo ha sido copiado, sino hasta qué punto expresa un proceso real de comprensión, elaboración personal y apropiación crítica del conocimiento por parte del estudiantado.

Esta orientación permite recuperar la distinción entre evaluación *del* aprendizaje y evaluación *para el* aprendizaje. Mientras que la primera tiende a centrarse en la comprobación de resultados, la segunda pone el acento en el proceso formativo, la retroalimentación, la mejora progresiva y la implicación activa del estudiantado. En un entorno atravesado por la IAG esta segunda perspectiva adquiere una importancia renovada. La evaluación debe incorporar de manera más explícita evidencias del proceso: planificación del trabajo, justificación de decisiones, borradores sucesivos, reflexión metacognitiva, diálogo con el profesorado, defensa oral, análisis crítico de fuentes y explicación del uso realizado de las herramientas digitales.

Desde este enfoque, modalidades como los portafolios, los diarios reflexivos, las tutorías de seguimiento, los debates, las presentaciones orales, las actividades contextualizadas y las evaluaciones basadas en problemas pueden ofrecer mejores condiciones para preservar el valor formativo de la evaluación. No se trata de excluir de manera absoluta la IAG sino de establecer con claridad cuándo, cómo y para qué puede utilizarse y qué parte del trabajo debe expresar necesariamente la comprensión, la deliberación y la responsabilidad del estudiante. La transparencia sobre el uso de estas herramientas debe formar parte de la cultura evaluativa no como simple declaración formal, sino como ejercicio de responsabilidad académica.

Moya y otros (2024) señalan que el uso de la IAG en los trabajos académicos no implica necesariamente una conducta engañosa. En muchos

casos puede revelar desconocimiento de las normas institucionales, falta de formación específica o una concepción del aprendizaje excesivamente centrada en el producto final. Esta constatación permite subrayar la dimensión educativa de la integridad académica. No basta con prohibir o sancionar determinados usos de la IAG, es necesario enseñar a utilizarla con criterio, ofrecer orientaciones claras y cultivar los valores, disposiciones y responsabilidades que sostienen una práctica académica íntegra.

Por ello la integridad académica debe entenderse como parte del propio aprendizaje universitario (Bertram-Gallant, 2008). El objetivo no es que el estudiantado cumpla externamente una norma por temor a la sanción sino que comprenda el valor formativo de la honestidad intelectual, de la autoría responsable y de la responsabilidad sobre el conocimiento que produce. En este sentido, la integridad académica se vincula con la construcción de una identidad académica capaz de sostener el pensamiento propio, reconocer las aportaciones ajenas y responder de manera argumentada por el trabajo realizado.

La incorporación de la IAG obliga, por tanto, a revisar el sentido de la evaluación universitaria. Evaluar no puede consistir únicamente en certificar productos, sino en acompañar y valorar procesos de aprendizaje en los que el estudiantado piense, argumente, contraste, decida y asuma la responsabilidad de sus producciones académicas. Una cultura universitaria que valora, practica y debate abiertamente la integridad académica ofrece condiciones más favorables para el aprendizaje ético que aquella que limita su respuesta a la vigilancia, la detección del fraude y la sanción (Eaton, 2021). En este horizonte la evaluación se convierte en un espacio privilegiado para formar en integridad, responsabilidad y juicio crítico ante la IAG.

Tensiones éticas emergentes: sesgos, justicia, autonomía y responsabilidad

La incorporación de la IAG en la educación superior no solo genera cuestiones en relación con la integridad académica o a la elaboración del exa-

men. Al mismo tiempo crea tensiones éticas más globales que hacen referencia a las condiciones de la justicia, a la autonomía intelectual del estudiantado o a la responsabilidad sobre el conocimiento generado en situaciones académicas universitarias. Tales tensiones manifiestan que la IAG no puede ser vista como una herramienta neutral, sino como una tecnología inscrita en sistemas sociales, económicos, culturales y educativos que determinan sus usos, así como sus efectos.

Una primera tensión ética hace referencia a los sesgos de los sistemas de IAG. Los grandes modelos de lenguaje se entrenan con grandes volúmenes de datos que muestran representaciones desiguales de lenguas, culturas, géneros, disciplinas, tradiciones epistemológicas y grupos sociales. Como indican Bender y otros (2021), estos sistemas pueden llegar a reproducir, e incluso intensificar, los sesgos que ya existen en los datos de entrenamiento, generando respuestas que reflejan visiones sesgadas, estereotipadas o dominantes del conocimiento. Esta cuestión es especialmente relevante en el contexto universitario ya que la IAG puede acabar condicionando los procesos de escritura, de búsqueda de información, de orientación de la tarea, de evaluación y de producción de saber.

La existencia de estos sesgos nos lleva a insistir en la necesidad de colocar la justicia en el centro del debate. La IAG puede reforzar la ampliación de oportunidades de aprendizaje, facilitar apoyos personalizados o incluso mejorar la accesibilidad a determinados recursos, pero a la vez, puede acabar intensificando desigualdades previas si el uso de la IAG está condicionado por el acceso económico o por el dominio del idioma, si está limitado por el capital cultural o por la competencia informática de las y los estudiantes. Las personas que cuentan con más recursos para interpretar, usar y evaluar críticamente estas herramientas pueden obtener más beneficios, mientras que quienes cuentan con menos apoyos pueden verse en una situación de mayor desventaja. Por esto, la pregunta ética no es únicamente qué es capaz de hacer la IAG sino a quién favorece, a quién deja de lado y en qué condiciones podría ser incorporada de forma equitativa a las realidades que hoy en día se preservan.

Esta inquietud conecta con la justicia epistémica (Fricker, 2007). La educación superior no sólo tiene como objetivo garantizar la igualdad de acceso a las tecnologías sino que se ocupa también de la diversidad a la hora de expresarse, de argumentar, de interpretarse y de saber. En el supuesto de que los sistemas de IAG vayan en la línea de favorecer ciertos estilos discursivos, ciertas lenguas dominantes o ciertas lógicas culturales hegemónicas, la IAG podría comportar la invisibilización de otras voces, otras experiencias, otras tradiciones intelectuales.

Teniendo en cuenta esta perspectiva y basándose en ella, una universidad que aspire verdaderamente a estar comprometida con la justicia no puede adoptar de forma acrítica la IAG, sino que debe cuestionar cómo influyen estas herramientas en la representación del conocimiento y en las posibilidades reales del estudiantado para participar de igual a igual y desde su voz propia en la vida académica.

Una segunda tensión ética se centra en la autonomía intelectual (Nussbaum, 2010). La función de una universidad no se limita a transmitir contenidos —por supuesto que también lo hace—, sino que consiste en formar personas: que lo sean a través de saber pensar por sí mismas, saber formular preguntas, construir formas de argumentación, saber contrastar fuentes, revisar críticamente las propias posiciones. En el caso en el que la IAG asuma tareas de búsqueda de información, síntesis, redacción o argumentación, se corre el riesgo de que una parte del trabajo cognitivo sea externalizado. El problema no radica en la posibilidad de utilizar apoyos tecnológicos y de algún tipo de asistencia, el problema es que pueda sustituirse el proceso esencial de la comprensión, la deliberación o la elaboración personal por la respuesta generada automáticamente. La autonomía intelectual exige, por lo tanto, distinguir un uso de la IAG que apoya el aprendizaje y otro que lo deteriora. La herramienta es buena en la medida en que ayuda a explorar las ideas, contrastar las perspectivas, hacer más rica una explicación o revisar de forma crítica un texto; será mala precisamente cuando sustituya la lectura, la reflexión, la toma de posiciones, la rendición de cuentas argumentada del alumno. Desde este punto de vista la cuestión ética central no radica

en si la IAG ha sido utilizada en el proceso de aprendizaje, sino qué rol ha tenido en tal proceso y qué capacidades humanas ha ayudado a desarrollar o debilitar. En esta línea, García-Peñalvo y otros (2025) muestran que la IAG puede no solo convertirse en un recurso instrumental, sino servir como objeto de análisis crítico dentro del propio proceso de aprendizaje facilitando una reflexión ética situada sobre su uso, sus límites y sus implicaciones.

En tercer lugar, la responsabilidad del conocimiento genera también un nivel de tensión. En el ámbito universitario el hecho de aceptar la autoría de un trabajo equivale a asumir la responsabilidad por las ideas, los argumentos, las fuentes, las interpretaciones y las conclusiones. La IAG introduce un escalón de ambigüedad ya que puede intervenir en diferentes etapas del trabajo académico: la búsqueda de información, la organización de ideas, la redacción, la traducción, los aspectos estilísticos o el desarrollo de argumentos. Este hecho empuja a preguntarse quién va a hacerse responsable de la validez, de la adecuación y de la fiabilidad de lo que se dice cuando parte del trabajo ha sido producido o mediado por un sistema automatizado.

La responsabilidad académica no puede ser delegada a la tecnología. A pesar de que la IAG puede llegar a elaborar textos creíbles (verosímiles o similares a la verdad) el sujeto que los incorpora a un trabajo universitario tiene que revisar, cotejar, justificar y asumir críticamente su contenido, es decir, esta imposición sería tanto para el estudiantado como para el profesorado. En la medida en que se le pide al estudiantado que sea transparente con respecto al uso que hace de la IAG las instituciones también tienen que ser exigentes respecto a unos criterios claros sobre el uso que el profesorado puede hacer de estas herramientas en la planificación docente, en la retroalimentación o en la evaluación. La integridad ética no puede convertirse en una imposición unilateral que va dirigida solo al estudiantado, sino que, por el contrario, es un principio que tiene que ser compartido por toda la comunidad universitaria.

Esas tensiones nos desvelan la necesidad de intentar una gobernanza ética de la IAG en la educación superior. Los principios de transparencia,

equidad, supervisión humana, responsabilidad y seguridad que pueden encontrarse en diversos marcos internacionales ofrecen orientaciones interesantes, pero representan solamente un primer paso si no van acompañados de prácticas institucionales concretas y de culturas académicas reflexivas. Como advierte Hagendorff (2020), muchas recomendaciones éticas sobre la inteligencia artificial llegan a un consenso en la declaración, pero son insuficientes cuando no hay mecanismos eficaces de implementación y de rendición de cuentas. En el contexto universitario este riesgo es suficientemente importante: los principios pueden ser presentados en documentos institucionales pero no cambiarán las prácticas docentes, evaluativas y organizativas.

Por lo tanto la incorporación ética de la IAG implica mucho más que declaraciones de buenas intenciones. Implica el análisis de sus sesgos, de sus posibles efectos en la equidad, la defensa de la autonomía intelectual del estudiantado y la clarificación de las responsabilidades que conlleva su gestión. La universidad ha de evitar tanto la adopción acrítica de estas tecnologías como su rechazo simple y directo. La dificultad consiste en construir las condiciones pedagógicas e institucionales que hagan común un uso de la IAG crítico, justo y responsable, pero sin renunciar a aquello que, precisamente, constituye el núcleo de la formación universitaria: aprender a pensar, argumentar, discernir y hacerse responsable del conocimiento que producimos.

Respuestas institucionales y marcos existentes para orientar el uso de la IAG en la educación superior

La incorporación de la IAG en la enseñanza superior ha propiciado la formulación de marcos normativos, recomendaciones internacionales y políticas institucionales para regular y acompañar su uso. Se generan las respuestas desde una constatación compartida: desde que la IAG forma parte de los entornos académicos la universidad no puede limitarse a ignorarla o a responder únicamente con la prohibición. Por lo tanto, el

reto es construir criterios que permitan la incorporación de la IAG en la educación, de forma segura, transparente, justa y coherente con los fines formativos de la educación superior.

En el contexto educativo la necesidad de avanzar hacia marcos éticos específicos para la IAG es algo que ha enfatizado Alonso-Rodríguez (2024), para quien es importante orientar su uso desde principios pedagógicos, responsabilidad institucional, reflexión y análisis ético.

La respuesta institucional se ha desarrollado también en el ámbito europeo, donde se ha construido de forma institucional a partir de diversos documentos y marcos regulatorios. De acuerdo con el *Libro Blanco sobre la inteligencia artificial* de la Comisión Europea (2020) los principios de la confianza, la excelencia y la protección de los derechos fundamentales constituyen los principios rectores para el desarrollo de la inteligencia artificial. Luego, el reglamento europeo de inteligencia artificial (Consejo de Europa, 2024) ha venido a consolidarse como un marco jurídico a partir del riesgo, con obligaciones específicas para aquellos sistemas que puedan tener un impacto importante en los derechos, las oportunidades y las trayectorias de vida de las personas. La educación puede ser un área especialmente sensible en este contexto ya que los sistemas de inteligencia artificial pueden llegar a afectar las posibilidades de acceso, la orientación, la evaluación, el seguimiento y la certificación académica.

Las dificultades en la aplicación de estos marcos generales al campo de la educación emergen. Sin embargo, como indican Helberger y Diakopoulos (2023), la IAG establece cuestiones regulatorias que en ocasiones no quedan suficientemente resueltas dentro de los abordajes normativos existentes. Se encuentran entre ellas la distribución de responsabilidades en los proveedores tecnológicos, en las instituciones formativas, así como en los usuarios; la supervisión de los sistemas que se están usando, la transparencia respecto a los datos y procesos, así como la delimitación de los riesgos que tiene la integración de las herramientas con los usos didácticos evaluativos. Por esto las universidades deben establecer las normas regulatorias generales y proponer políticas

institucionales que sean claras, comprendidas e incluso pedagógicamente significativas.

En el plano internacional, la guía de Miao y Holmes (2024) realizada por la unesco constituye una buena referencia para orientar el uso de la iag en educación e investigación bajo una perspectiva centrada en las personas, referida a la equidad, la inclusión, la diversidad cultural y lingüística, la privacidad, la supervisión humana o la calidad de los procesos educativos. El Consejo de Europa ha promovido también líneas de trabajo enfocadas en regular la iag en educación, haciendo especial énfasis en la necesidad de instrumentos jurídicos y marcos de gobernanza orientados a proteger derechos, equidad y responsabilidad institucional en los contextos educativos (Consejo de Europa, 2024). Estas orientaciones internacionales son especialmente significativas porque inscriben la iag dentro de una reflexión de más calado sobre el derecho a la educación, la justicia y la responsabilidad pública de las instituciones educativas. Sin embargo, su eficacia dependerá de que las universidades sean capaces de traducir esos principios en decisiones concretas sobre docencia, evaluación, investigación, formación del profesorado y apoyo a la evaluación estudiantil.

Las orientaciones de la Comisión Europea (2022) sobre el uso ético de la inteligencia artificial y los datos en la enseñanza y el aprendizaje insisten en la importancia de la intervención humana así como de la transparencia, la equidad y la protección de los derechos tanto del alumnado como del profesorado. En esta línea, la ocde (2023) ha propuesto oportunidades, orientaciones y salvaguardias para un uso responsable y equitativo de la ia en la educación, afirmando la necesidad de combinar innovación, protección de derechos y principios de equidad. Estos marcos en general coinciden en poner en valor la importancia de la transparencia, la rendición de cuentas, la equidad, la privacidad, la seguridad, la explicabilidad y la intervención humana.

No obstante, como ya advertía Hagendorff (2020), muchas de las directrices éticas de la inteligencia artificial alcanzan un amplio consenso en su enunciación pero fallan al garantizarlas como normas en la prác-

tica. El riesgo es que los principios queden como impresos en documentos institucionales y no se produzcan cambios en las prácticas de enseñanza, en la evaluación y el gobierno universitario.

Por esta razón la gobernanza universitaria de la IAG no puede entenderse como la aplicación más o menos formal de códigos orientativos o declaraciones de principios, sino que requiere políticas institucionales que sean capaces de dar respuesta a cuestiones como qué niveles de uso están permitidos, recomendados, limitados o proscritos en función de los objetivos formativos, de las características de cada disciplina y del tipo de actividad académica.

Las políticas deberán ofrecer al profesorado, al alumnado y a los responsables académicos orientaciones comprensibles y criterios de transparencia a quienes participan en la actividad académica: se deberá proteger la equidad en el acceso y uso de herramientas y se deberán implementar mecanismos de acompañamiento, formación y revisión continua. Uno de los contextos en los que estas políticas resultan más necesarias es la evaluación. En este aspecto podemos encontrar el marco de evaluación AI Assessment Scale (AIAS) de Furze y otros (2024), que ofrece una aportación relevante: da cuenta de distintos niveles de integración de la IAG en las tareas evaluativas. Consideramos que su principal valor radica en que no propone una respuesta única y rígida, sino una escala que permite explicitar en qué casos queda prohibida la IAG, cuándo se la puede utilizar de forma muy restringida, cuándo puede utilizarse de forma no exclusiva como apoyo o cuándo puede llegar a formar parte de forma más sustantiva de la tarea. Este tipo de marcos de trabajo sirven para reducir la ambigüedad, para facilitar la comunicación de expectativas al estudiantado y para permitir a los docentes preparar actividades de evaluación más coherentes con los resultados de aprendizaje.

La utilidad de este tipo de propuestas AIAS radica precisamente en que desplazan la discusión desde la oposición de prohibir o permitir hacia una reflexión docente pedagógica y más elaborada sobre el sentido de cada tarea. No toda actividad precisa del mismo nivel de autonomía per-

sonal, ni todas admiten el mismo nivel de soporte informático y, por tanto, la toma de decisiones sobre el uso de la IAG debe articularse a la finalidad de evaluación, al tipo de aprendizaje que se quiere propiciar y al tipo de competencias que se quiere desarrollar. Al respecto, los marcos institucionales pueden contribuir a que el uso de la IAG sea explícito, contextualizado y formativo.

Otro eje interesante de las respuestas institucionales tiene que ver con la transparencia del uso de la IAG en el seno de toda la comunidad universitaria. Muchas veces el debate ha girado en torno al uso que el alumnado hace de estas herramientas, sobre todo en relación con la autoría y el fraude académico. No obstante, el profesorado también puede aplicar la IAG en tareas de planificación docente, de elaboración de materiales, de retroalimentación o de apoyo a la evaluación. Kumar (2023) apunta que la utilización de herramientas de inteligencia artificial para valorizar o calificar los trabajos del estudiantado supone riesgos de falta de transparencia, de justicia y dilución de la responsabilidad docente en el caso de que no haya supervisión. Por lo tanto, las exigencias de transparencia y de rendición de cuentas no deben volverse exclusivamente hacia el alumnado, sino que deben hacerse extensivas a la organización en su conjunto.

Por lo que respecta a las respuestas institucionales más apropiadas, pueden ser aquellas que combinan regulación, formación, acompañamiento y revisión crítica. Las universidades precisan contar con políticas claras, pero también con espacios deliberativos donde el profesorado, el estudiantado y los responsables académicos puedan debatir los usos, los límites y las finalidades de la IAG. La regulación sin formación lleva a cumplir y punto; la innovación sin regulación desarrolla desigualdad, incertidumbre y desconfianza. Por lo tanto el reto institucional es la configuración de marcos flexibles, revisables y pedagógicamente fundamentados, capaces de orientar la inclusión de la IAG sin renunciar a los valores que sostienen la educación superior.

Los marcos existentes facilitan orientaciones necesarias pero no sustituyen la responsabilidad de cada universidad de crear una cultura ins-

titucional propia ante la IAG, una cultura que se debe fundamentar en la justicia, la transparencia y la supervisión humana, la rendición de cuentas y la formación ética de la comunidad universitaria. Solo así las políticas sobre IAG podrán dejar de ser meras declaraciones de intenciones y convertirse en prácticas que fortalezcan la integridad académica, la calidad de la docencia y la confianza en la institución universitaria.

Cuadro 1. Principales tensiones éticas y propuestas institucionales frente a la IAG en educación superior

Tensiones éticas	Riesgos principales	Propuestas institucionales
Autoría y originalidad	Dificultad para determinar el grado de participación real del estudiantado en la elaboración de trabajos académicos; ambigüedad sobre la autoría cuando interviene la IAG.	Establecer criterios claros sobre usos permitidos, limitados o no aceptables de la IAG; exigir transparencia sobre su utilización; incorporar declaraciones razonadas de uso en los trabajos académicos.
Integridad académica	Reducción de la integridad a una lógica de vigilancia, detección y sanción; posible cultura de sospecha entre profesorado y estudiantado.	Comprender la integridad como dimensión formativa; promover orientaciones claras, formación ética y espacios de deliberación sobre usos responsables de la IAG.
Evaluación universitaria	Vulnerabilidad de las tareas centradas únicamente en el producto final; sustitución de procesos de comprensión, reflexión y elaboración personal.	Rediseñar la evaluación para valorar procesos: borradores, defensa oral, portafolios, tutorías, reflexión metacognitiva y justificación del uso de herramientas digitales.

Tensiones éticas	Riesgos principales	Propuestas institucionales
Sesgos algorítmicos	Reproducción o amplificación de sesgos culturales, lingüísticos, sociales, disciplinares o de género presentes en los datos de entrenamiento.	Evaluar críticamente la fiabilidad y los límites de las herramientas; formar al profesorado y al estudiantado en análisis crítico de resultados; establecer criterios de supervisión humana.
Equidad y acceso	Incremento de desigualdades entre estudiantes según su acceso a herramientas, competencias digitales, capital cultural o dominio lingüístico.	Garantizar condiciones equitativas de acceso, acompañamiento y alfabetización crítica; evitar que el uso de la IAG dependa exclusivamente de recursos individuales.
Justicia epistémica	Invisibilización de voces, lenguas, culturas o formas de conocimiento no hegemónicas; homogeneización de estilos de pensamiento y escritura.	Incorporar criterios de diversidad epistémica en las políticas de uso; promover prácticas que reconozcan distintas formas de expresión, argumentación y producción de conocimiento.
Autonomía intelectual	Externalización excesiva del trabajo cognitivo; debilitamiento de la lectura, la reflexión, la argumentación y la toma de posición propia.	Diferenciar entre usos que apoyan el aprendizaje y usos que lo sustituyen; diseñar actividades que exijan juicio propio, contraste de fuentes, argumentación y responsabilidad personal.
Responsabilidad sobre el conocimiento	Dificultad para determinar quién responde por la validez, pertinencia y fiabilidad de contenidos generados o mediados por IAG.	Afirmar que la responsabilidad académica no puede delegarse en la tecnología; exigir revisión, contraste y justificación de los contenidos utilizados.

Tensiones éticas	Riesgos principales	Propuestas institucionales
Uso docente de la IAG	Riesgos de opacidad, inequidad o dilución de la responsabilidad docente en tareas de planificación, retroalimentación o evaluación.	Aplicar al profesorado los mismos principios de transparencia y responsabilidad exigidos al estudiantado; regular el uso docente de la IAG en políticas institucionales.
Gobernanza institucional	Declaraciones éticas poco operativas; falta de coherencia entre principios, políticas y prácticas reales.	Desarrollar políticas institucionales claras, revisables y pedagógicamente fundamentadas; articular regulación, formación, acompañamiento y evaluación continua.

El Cuadro 1 sintetiza las principales tensiones éticas, riesgos y propuestas institucionales vinculadas al uso de la IAG en educación superior y que no pueden abordarse de manera aislada. Requieren una respuesta institucional integrada que combine regulación, formación ética, rediseño pedagógico, supervisión humana y compromiso con la justicia educativa.

Hacia un marco integrado de integridad ética para la era de la IAG

A partir del análisis realizado se propone un marco de integridad ética para orientar la incorporación de la IAG en el ámbito de la educación superior. Lo que se quiere ofrecer no es un protocolo cerrado, tampoco un manual exhaustivo de actuaciones, sino un horizonte de sentido que suponga el acompañamiento de las instituciones universitarias en la toma de decisiones que sean coherentes con la misión formativa, las responsabilidades académicas y los compromisos éticos.

El primer principio de este marco es el de la centralidad de la finalidad educativa. Cualquier decisión relacionada con el uso de la IAG debe-

ría estar orientada por una pregunta central: ¿contribuirá realmente a la formación intelectual, profesional, ética y ciudadana del estudiantado?

La tecnología no puede considerarse como un objetivo de por sí, ni tan sólo ser incorporada con el único objetivo de la innovación o la eficiencia, sino que debe quedar subordinada a la intencionalidad pedagógica de la experiencia universitaria.

El segundo principio es el mantenimiento de la agencia humana. La IAG puede ayudar en determinadas actividades de aprendizaje, escritura, búsqueda de información o análisis, pero no puede sustituir la experiencia de pensar, argumentar, deliberar y sentirse responsable del conocimiento. La intervención humana no es únicamente una exigencia técnica o regulatoria sino que es una condición pedagógica y ética de la educación superior.

El tercer principio es la coherencia institucional. La integridad ética ante la IAG requiere de una articulación clara de los valores de la universidad, de las políticas de uso, de los sistemas de evaluación, de la formación del profesorado y del estudiantado y de las prácticas cotidianas conformadoras de la cultura académica. Sin esa coherencia las orientaciones pueden tener el riesgo de reducirse a meras declaraciones formales sin que tengan una incidencia real en la vida universitaria.

El cuarto principio es el de la justicia. La introducción de la IAG debe evaluarse atendiendo a sus efectos de cara a la equidad, a la inclusión, a la justicia epistémica. Esto supone analizar quién se puede beneficiar de estas herramientas, quién puede quedar en desventaja, qué tipos de conocimiento se privilegian y cómo se puede garantizar que el uso de la IAG no reproduzca desigualdades preexistentes.

El quinto principio es el de la formación ética continua. La integridad ante la IAG no puede alcanzarse solamente a partir de normas o de sanciones, sino a partir de procesos formativos sostenidos que ayuden al profesorado y al estudiantado a desarrollar juicio crítico, responsabilidad académica y competencias de discernimiento. Todo ello debe integrarse de manera explícita en la cultura docente, evaluativa e institucional de la universidad.

En síntesis, un marco de integridad ética frente a la IAG debe articular finalidad educativa, agencia humana, coherencia institucional, justicia y formación ética. Solamente desde esta perspectiva puede darse entrada a la IAG de manera crítica, responsable y compatible con el sentido humanizador de la educación superior.

Conclusiones

La incorporación de la IAG en la educación superior obliga a repensar el concepto de integridad académica desde una visión amplia, que no solo se base en la eliminación del fraude o la regulación del uso de las herramientas tecnológicas. La aportación principal de este artículo radica, precisamente, en situar el debate en el marco de la ética profesional docente, de la calidad educativa y de la misión formativa de la universidad.

La IAG no plantea únicamente un problema técnico o normativo, sino una cuestión pedagógica y moral de gran alcance: cómo preservar la autoría, la autonomía intelectual, la responsabilidad sobre el conocimiento y la justicia en un contexto en el que parte de los procesos cognitivos pueden ser mediados o producidos por sistemas automatizados. Conforme avanzamos en el análisis se sostiene que la respuesta universitaria no es solamente prohibir, detectar o penalizar ciertos usos de la IAG puesto que tampoco es suficiente una adopción acrítica de la misma: una adopción basada únicamente en criterios de eficacia, innovación o adaptación tecnológica de estas herramientas. En la confluencia de ambos extremos se hace necesario construir una cultura institucional de integridad ética que contemple políticas concretas, prácticas de evaluación coherentes, formación ética del profesorado y del estudiantado y espacios de deliberación sobre los usos, límites y finalidades de estas tecnologías de información. En este sentido, el artículo expone la necesidad de entender el *ethos* docente como un componente clave que nos permite orientar la incorporación de la IAG den la educación superior. No obstante es necesario ir más allá de este *ethos* mediante la integración de un saber ético-tecnológico que permita al profesorado poner en cuestión las

implicaciones de estas herramientas y acompañar al estudiantado en el uso responsable y también sostenido desde el sentido formativo que debe tener la experiencia universitaria. Por tanto la integridad académica no debe ser entendida exclusivamente como una institucionalidad que hay que atender, sino como una práctica educativa que forma en honestidad intelectual, en juicio crítico y en responsabilidad epistémica.

La principal consecuencia de esta reflexión es que las universidades deben ir en la dirección de un marco de integridad ética frente a la IAG y este marco debe colocar en el centro la finalidad educativa, la agencia humana, la justicia, la coherencia institucional y la formación ética permanente. Solo desde este lugar se puede integrar la IAG sin debilitar lo que da sentido a la educación superior: la formación de personas que sean capaces de pensar por sí mismas, de rendir cuentas por el conocimiento que producen y de participar responsablemente en la vida académica, profesional y social.

En definitiva la IAG no ha desplazado las preguntas fundamentales de la universidad sino que las ha hecho más urgentes. La cuestión decisiva no es solo lo que puede hacer la tecnología, sino el qué tipo de aprendizaje, de profesorado, de estudiantado y de institución universitaria queremos fomentar en una época signada por la automatización del conocimiento. Responder a esta pregunta desde la integridad ética es uno de los principales retos pedagógicos de la educación superior contemporánea.

Declaración de uso de inteligencia artificial

En este artículo se utilizó una herramienta de inteligencia artificial (IA) exclusivamente para la redacción ortográfica, gramatical y de estilo del manuscrito. No se empleó IA en la generación del contenido, análisis ni interpretación. Los(as) autores(as) se apegan a nuestras políticas de uso de IA y asumen plena responsabilidad por el contenido final.

Referencias

Acosta-Enríquez, B. G.; Arbulú-Ballesteros, M. A. y Hernández-Soto, M. (2024). Knowledge, attitudes, and perceived Ethics regarding the use of ChatGPT among generation Z university students. *Int J Educ Integr 20,* 10. https://doi.org/10.1007/s40979-024-00157-4

Alonso-Rodríguez, A. M. (2024). Hacia un marco ético de la inteligencia artificial en la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 36* (2), 79–98. https://doi.org/10.14201/teri.31821

Bender, E. M.; Gebru, T.; McMillan-Major, A. y Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? En *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 610–623). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3442188.3445922

Bertram-Gallant, T. (2008). *Academic integrity in the twenty-first century: A teaching and learning imperative*. Jossey-Bass.

Buxarrais, M. R. y Tey, A. (2019). La cara ética del *buen maestro: Ethos* docente, identidad profesional y liderazgo moral. Algunos datos. *Temps d'Educació,* 57, 91–109.

Celik, I. (2022). Towards intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior,* 135, Article 107468. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468

Comisión Europea [European Commission] (2020). *Libro blanco sobre la inteligencia artificial: Un enfoque europeo orientado a la excelencia y la confianza*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

— (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/153756

— (2026). *Guidelines on the ethical use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/7967834

Consejo de Europa [Council of Europe]. (2024). *Regulating the use of artificial intelligence systems in education: Preparatory study on the development of a legal instrument*. https://www.coe.int/en/web/education/artificial-intelligence

— (2025). *2nd Working Conference Regulating the use of AI systems in education*. [Conference report]. https://www.coe.int/en/web/education/artificial-intelligence

Cotton, D. R. E.; Cotton, P. A. y Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International. 61* (2), 228–239. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148

Eaton, S. E. (2021). *Plagiarism in higher education: Tackling tough topics in academic integrity.* Libraries Unlimited.

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

Furze, L.; Perkins, M.; Roe, J. y MacVaugh, J. (2024). The AI Assessment Scale (AIAS) in action: A pilot implementation of GenAI-supported assessment. *Australasian Journal of Educational Technology, 40* (4), 38–55. https://doi.org/10.14742/ajet.9434

García-Peñalvo, F. J.; Casañ-Guerrero, M. J.; Alier-Forment, M. y Pereira-Varela, J. A. (2025). La ética de la inteligencia artificial generativa en educación a debate: Perspectiva desde el desarrollo de un caso de estudio teórico-práctico. *Revista Española de Pedagogía, 83* (291), 281–293. https://doi.org/10.22550/2174-0909.4577

Hagendorff, T. (2020). The ethics of AI ethics: An evaluation of guidelines. *Minds and Machines, 30* (1), 99–120. https://doi.org/10.1007/s11023-020-09517-8

Helberger, N. y Diakopoulos, N. (2023). ChatGPT and the AI Act. *Internet Policy Review, 12* (1). https://doi.org/10.14763/2023.1.1682

ICAI, International Center for Academic Integrity. (2021). *The fundamental values of academic integrity* (3rd ed.). International Center for Academic Integrity.

Kumar, R. (2023). Faculty members' use of artificial intelligence to grade student papers: A case of implications. *International Journal for Educational Integrity,* 19, Article 1. https://doi.org/10.1007/s40979-023-00130-7

Miao, F. y Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/ZJTE2084

Miao, F. y Holmes, W. (2024). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

Moya, B.; Eaton, S.; Pethrick, H.; Hayden, A.; Brennan, R.; Wiens, J. y McDermott, B. (2024). Academic integrity and artificial intelligence in higher education contexts: A rapid scoping review. *Canadian Perspectives on Academic Integrity, 7*(3). https://doi.org/10.55016/ojs/cpai.v7i3.78123

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (M. V. Rodil, Trad.). Katz.

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *Opportunities, guidelines and guardrails for effective and equitable use of AI in education*. Secretariat, & Education International. OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/smart-data-and-digital-technology-in-education/Opportunities%2C%20guidelines%20and%20guardrails%20for%20effective%20and%20equitable%20use%20of%20AI%20in%20education.pdf

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455

— (2024). *AI competency framework for students*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105

Desarrollo de habilidades blandas

Reto emergente para el personal docente de educación superior

Soft skills development

An emerging challenge for higher education teaching staff

Recibido: 17 de junio de 2026 | Aceptado: 8 de agosto de 2026 | Publicado: 17 de agosto de 2026

DOI: 10.32870/PUNTO.V12I23.329

Adriana Elizabeth morales sánchez *
Víctor Daniel gonzález uribe **

Resumen

El escenario contemporáneo y futuro de la educación superior demanda una transformación profunda en el quehacer docente. La función del profesorado ya no puede entenderse únicamente como la transmisión de contenidos disciplinares, pues el acceso inmediato a la información y la velocidad de los cambios sociales y tecnológicos han modificado las expectativas hacia la labor educativa. En este contexto, las habilidades blandas se manifiestan como competencias sociales, emocionales y de comunicación; entre estas se encuentran la comunicación efectiva, la inteligencia emocional, el pensamiento crítico, la resolución de conflictos, el liderazgo, la adaptabilidad y la resiliencia. Son muy útiles para las relaciones interpersonales, además, se proyectan como indispensables y deben acompañar al conocimiento especializado por ser consideradas pilar para el éxito profesional. Desde este escenario, el docente debe asu-

* Autora de correspondencia. Doctora en Ciencias de la Salud en el Trabajo. Universidad de Guadalajara. México. orcid: 0000-0003-0000-7555 Email: adriana.moralez@academicos.udg.mx

** Maestro en Psicología Social. Centro Universitario uteg. México. orcid: 0009-0008-0454-0799. Email: victor.gonzalez@uteg.edu.mx

mir un compromiso al formarse dentro de esquemas aptos para el desarrollo de habilidades blandas con el propósito de que funcionen al mismo tiempo como andamiaje de la formación integral que ofrece a los estudiantes.

Palabras clave: habilidades blandas, formación docente.

Abstract

The contemporary and future landscape of higher education demands a profound transformation in teaching practices. The role of professors can no longer be understood solely as the transmission of disciplinary content, as immediate access to information and the speed of social and technological change have altered expectations of educational work. In this context, soft skills manifest themselves as social, emotional, and communication competencies, including effective communication, emotional intelligence, critical thinking, conflict resolution, leadership, adaptability, and resilience. These are highly useful for interpersonal relationships and are considered indispensable alongside specialized knowledge, as they are seen as a cornerstone of professional success. Given this scenario, professors must commit to developing their own soft skills so that these skills simultaneously serve as a foundation for the holistic education they provide to students.

Keywords: *soft skills, teacher training.*

Cómo citar este artículo

Morales-Sánchez, A. E. y González-Uribe, V. D. (2026). Desarrollo de habilidades blandas: Reto emergente para el personal docente de educación superior. *Punto Cunorte, 12* (23), e23329. https://doi.org/10.32870/punto.v12i23.329

Introducción

La docencia universitaria enfrenta hoy el reto de formar profesionales capaces de responder a un mundo interconectado, cambiante y altamente competitivo. Sin embargo, para lograrlo resulta insuficiente limitarse al dominio de teorías, metodologías o técnicas disciplinares. El docente se convierte en un facilitador de experiencias de aprendizaje donde el diálogo, la colaboración y el acompañamiento emocional ocupan un lugar central. Así, las habilidades blandas dejan de ser un complemento para convertirse en un componente estructural del perfil profesional del educador.

Más allá de responder a una tendencia global, el desarrollo de estas competencias refleja una necesidad humana: reconocer que la enseñanza es, ante todo, un encuentro entre personas. En el aula, sea presencial o virtual, convergen expectativas, aspiraciones, miedos y proyectos de vida; y en este entramado el docente con habilidades blandas no solo transmite conocimiento, sino que inspira, orienta y fortalece la construcción de la autonomía en sus estudiantes. De esta manera, el ejercicio de la docencia universitaria se configura como un proceso bidireccional en el que la formación académica se enriquece con vínculos humanos sólidos.

En ese sentido, resulta inaplazable pensar la formación docente desde una perspectiva integral que considere tanto el dominio disciplinar como el cultivo de las habilidades blandas. Los organismos internacionales, las políticas educativas y el propio mercado laboral reconocen su valor como elementos que potencian la empleabilidad y la capacidad de adaptación a escenarios inciertos; por ende, el profesorado universitario se encuentra ante la oportunidad de asumir el compromiso de fortalecer estas competencias, no solo para su propio desempeño, sino para acompañar a los estudiantes en el desarrollo de un perfil profesional completo y pertinente.

El propósito de este escrito es reflexionar sobre la importancia de las habilidades blandas en la educación superior, destacando su función en la práctica docente y su papel en la formación de los futuros profesiona-

les. Se parte de la convicción de que el futuro de la educación universitaria depende, en gran medida, de la capacidad de sus docentes para humanizar el aprendizaje y responder con sensibilidad, creatividad y compromiso a los desafíos de la sociedad y el avance tecnológico.

Habilidades blandas: definición y alcance

En la psicología laboral y organizacional surge el concepto de *competencia* para determinar las características que debe tener un empleado, McClelland (1973, como se citó en Pozo-Flórez, 2013) utiliza por primera vez el concepto de *competencia profesional* para identificar las variables que explican el ejercicio profesional.

El concepto aparece en la educación formal básica desde el campo del lenguaje, donde se estudiaba la transmisión de reglas y la memorización de significados de palabras en la comunicación humana (Tobón, 2004).

Para Pozo-Flórez (2013) una competencia es la integración de una serie de capacidades que se ejecutan en un contexto determinado para solucionar un problema; en cambio, para Tobón (2004) se refiere a procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades que construyen y transforman la realidad, integrando el saber, el saber conocer y el saber ser.

Le Boterf (como se citó en Pozo-Flórez, 2013) distingue las competencias técnicas de las sociales: las primeras se relacionan con tareas y recursos de un puesto de trabajo, mientras que las segundas se refieren a los aspectos personales y comunicativos. Bunk por su parte (como se citó en Pozo-Flórez, 2013), las clasifica en competencias técnicas, metodológicas, sociales y participativas.

Cada autor clasifica las habilidades para permitirse un mejor análisis, sin embargo todos hacen una distinción entre habilidades técnicas o prácticas, que enmarcan las capacidades y funciones cognitivas e instrumentales, de las habilidades sociales o personales, relacionadas con las capacidades socioemocionales. Es en este sentido que, en la actualidad, tanto en el ámbito laboral como en el educativo, las competencias o ha-

bilidades se clasifican en dos tipos: habilidades duras y habilidades blandas, también llamadas habilidades para la vida.

Las habilidades duras son todas aquellas que se asocian con los conocimientos prácticos y teóricos adquiridos en contextos profesionales y académicos, teniendo como seña particular su funcionalidad y aplicabilidad; mientras que las habilidades blandas son transversales, genéricas y relacionales, son todas aquellas que se integran en el ámbito socioemocional, considerándose como competencias para la empleabilidad (Moreno-Murcia *et al.,* 2022).

Las habilidades blandas adquieren mayor importancia dentro de la cultura organizacional porque son aquellas que influyen en la cohesión grupal dentro de las empresas o instituciones, como son el trabajo en equipo, la motivación, la comunicación asertiva, entre otras.

La Organización Mundial de la Salud ([oms], 1998) define las habilidades para la vida como "habilidades personales, interpersonales, cognitivas y físicas que permiten a las personas controlar y dirigir sus vidas, desarrollando la capacidad para vivir con su entorno y lograr que éste cambie" (p. 26). Fernández-Daza y Fernández-Parra (como se citó en Toro, 2021) las definen como las habilidades, capacidades, conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos de conducta que posee una persona para realizar una actividad específica.

Las habilidades para la vida se conciben como una serie de competencias psicosociales aplicables a la vida cotidiana del sujeto, considerándose un recurso de afrontamiento ante situaciones difíciles o complicadas (Toro, 2021), como en los contextos laborales donde podrían estar implicados altos niveles de estrés.

Las habilidades forman parte del concepto de competencia que implica movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para satisfacer tareas o demandas complejas. En ese mismo sentido, las habilidades son también la capacidad de utilizar conocimientos y llevar a cabo procesos para alcanzar un objetivo o tarea (ocde, 2019).

La Organización Internacional del Trabajo (oit, 2025) menciona que con la evolución del trabajo producida por los cambios tecnológicos se

requerirán nuevas competencias, específicamente habilidades blandas como la comunicación eficaz, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la socialización eficaz y la capacidad de adaptación al cambio. Estas son cada vez más cruciales al momento de contratar personal por parte de las empresas: trabajo en equipo, comunicación y pensamiento analítico y lógico son algunas de las más buscadas (OIT, 2021).

La empleabilidad y la formación integral son conceptos claves para comprender la necesidad de desarrollar las habilidades blandas en las universidades. En un mundo cambiante donde los avances tecnológicos van a pasos agigantados, la formación universitaria debe ajustarse al ritmo vertiginoso del mercado laboral actual, donde los conocimientos y habilidades adquiridas en un momento se vuelven obsoletas en un periodo corto de tiempo.

Demandas laborales y nuevas competencias en la educación superior

El avance tecnológico en el desarrollo y aplicación de la inteligencia artificial (IA) en el contexto profesional ha suplido algunas habilidades duras como el manejo y dominio de *software* de hojas cálculo, procesadores de texto, presentaciones de información multimedia o de diseño gráfico. En la actualidad ya no es necesaria esa habilidad técnica, ahora ese trabajo es realizado por la IA a través de instrucciones o *prompts* que pueden darse por escrito o de manera oral por cualquier persona, sin importar su grado de escolaridad.

Con ello surge la necesidad, por parte de las instituciones educativas, de formar a profesionales que respondan a las demandas del mundo moderno, y su mayor reto es formar docentes que puedan cubrir las necesidades de los estudiantes y futuros profesionistas para que logren integrarse al mundo laboral.

Existen varios agentes socializadores. Peiró y Prieto (como se citó en Blanch i Ribas, 2013a) distinguen dos tipos de socialización: el primero es para el trabajo, siendo la familia, la escuela y las amistades los agentes

que dotan de valores, creencias, aspiraciones y expectativas para el empleo. El segundo es la socialización en el trabajo, que acontece en la vida laboral y durante ella por medio de la cultura organizacional.

La universidad es un agente de socialización para el trabajo, brinda a los estudiantes las habilidades y conocimientos que serán de utilidad en el mundo laboral y por eso la empleabilidad es el canal conductor entre el sector empresarial y las instituciones de educación superior; además organiza socialmente el mundo interno de los grupos que estudian cierta disciplina, reproduciendo la idiosincrasia de la profesión, las conductas, pensamientos, lenguaje, perspectivas y hasta imagen personal típica de cada una de ellas. Como agentes de socialización para el trabajo, las universidades enfrentan presión constante para cumplir con los estándares de calidad educativa, desplazando al ideal pedagógico y convirtiendo al indicador de competitividad institucional en exigencia del mercado laboral. Esta lógica transforma la labor docente en una actividad cada vez más complicada, dificultando el acompañamiento humano y la formación pedagógica de los estudiantes.

En el mismo sentido, hoy la calidad educativa se presenta como la pertenencia y posición en un *ranking* de universidades, que no es más que la legitimación del prestigio y la posición social, generando una estratificación académica y dando como resultado discrepancias en las oportunidades y la distribución de recursos, tanto entre la población aspirante a ingresar, como entre los docentes que laboran o intentan ingresar a laborar en esas instituciones. Esta desigualdad de recursos lleva consigo privilegios que impactan en la producción científica, en la infraestructura tecnológica y en la vinculación internacional.

Esa relación entre universidades, sociedad, clases sociales y sector empresarial también tiene impacto en las expectativas del mercado laboral, al que las empresas y la sociedad le demandan egresados con ciertas habilidades y cualidades y, de la misma manera, docentes con las capacidades para ser agentes formadores de dichas características, volviéndose un mercado exigente para ambos grupos; siendo además las empresas quienes determinan los criterios de inclusión.

La empleabilidad puede definirse como la distancia existente entre los criterios o competencias requeridas por las organizaciones en los perfiles profesionales y el grado en que dichos criterios son satisfechos por los individuos (Orteu i Guiu, 2017). En este sentido, la empleabilidad se configura como un indicador de la capacidad de una persona para integrarse al mercado laboral. Cuanto mayor sea la correspondencia entre las características del individuo y los requerimientos del puesto, mayor será la probabilidad de inserción laboral; por el contrario, una menor correspondencia implica una mayor distancia respecto a la empleabilidad y, por ende, una menor posibilidad de acceso al empleo.

Este enfoque traslada la responsabilidad de la integración laboral al sujeto, quien debe desarrollar las competencias necesarias para participar en las dinámicas de intercambio entre el mercado y las empresas. En consecuencia, el desempleo no solo representa la ausencia de trabajo remunerado, sino la pérdida del vínculo social con el sistema productivo, derivada de la incapacidad de satisfacer las exigencias del mercado.

El mercado de trabajo y las instituciones educativas ya no garantizan una inserción al empleo y el cumplimiento de las expectativas de calidad de vida de los individuos que daba el empleo permanente. El sistema productivo cambió: en la actualidad está al servicio de una sociedad centrada en la lógica del mercado y el consumo, de una economía encaminada al crecimiento permanente y de una organización del trabajo y unas relaciones laborales basadas en la flexibilización y la reingeniería de procesos, generando inestabilidad laboral e incertidumbre y obligando a las personas a permanecer en constante actualización profesional (Blanch i Ribas, 2013b).

En el contexto contemporáneo los estudiantes de educación superior se encuentran inmersos en un entorno profundamente influenciado por las dinámicas de las redes sociales y por un modelo económico caracterizado por la inmediatez, la transitoriedad y la constante obsolescencia. Este paradigma fomenta estilos de vida orientados al consumo rápido y superficial, donde las decisiones y comportamientos se ven condicionados por tendencias pasajeras y la necesidad de gratificación instantánea.

Esta transformación sociocultural abre una brecha generacional entre los docentes y los estudiantes universitarios, evidenciando la necesidad de desarrollar competencias socioemocionales o habilidades blandas en los profesores que les permitan adaptarse a un entorno educativo y profesional en constante evolución. Estas habilidades son fundamentales no solo para establecer vínculos pedagógicos efectivos, sino para contribuir de manera significativa al desarrollo integral del estudiante, preparándolo para su inserción en un mercado laboral cada vez más digitalizado y tecnológicamente avanzado.

El docente como trabajador del conocimiento

En términos generales se asevera que la docencia es una de las profesiones con mayor exigencia en cuanto a actualización constante y, en términos específicos, la docencia en pregrado y posgrado no es la excepción. Quienes trabajan como docentes en instituciones de educación superior (ies) conocen y experimentan la actualización permanente; una razón importante se refiere a que el sistema educativo requiere de acreditaciones y certificaciones para ofrecer servicios educativos de calidad.

Las ies en México participan a través de su profesorado en programas nacionales de educación para lograr indicadores de calidad. Es el caso del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (prodep) que, con el objetivo de profesionalizar a los profesores de tiempo completo en términos de investigación, docencia, innovación y desarrollo tecnológico con responsabilidad social, evalúa las capacidades, conocimientos y praxis, centrándose en habilidades pedagógicas y didácticas, disciplinares y digitales; lo anterior sobre actividades de formación, actualización y capacitación continua (prodep, 2022). Sin embargo, las habilidades blandas son un asunto pendiente en este tipo de evaluaciones y cabe recordar que son indispensables para las buenas prácticas docentes.

En relación con lo anterior, Naranjo (2019), en un artículo titulado "La importancia de las habilidades blandas para la docencia universitaria en el contexto actual" hace un recorrido por las diversas necesidades

curriculares desde algunos programas de pregrado. En el acápite presenta un análisis sobre los aprendizajes significativos que adquieren los estudiantes y su formación integral, relacionado con los conocimientos, las habilidades técnicas y las habilidades blandas que poseen los docentes en la práctica académica. Los resultados del estudio muestran 19 habilidades blandas que, desde la percepción de los estudiantes, los profesores de pregrado deben desarrollar para ser bien evaluados en términos de calidad. Dichas habilidades se clasificaron en dos clases: sociales y de comunicación; a partir de lo anterior, es indispensable considerar el impacto positivo sobre la calidad educativa que aportaría una constante capacitación docente para el desarrollo de habilidades blandas.

Con relación al binomio enseñanza-aprendizaje, en cuanto a los conocimientos disciplinares y la formación integral, un punto medular se refiere a los aprendizajes significativos y a la reconstrucción del conocimiento en la interacción de estudiantes y docentes. El estudiantado adquiere conocimientos a través de la transferencia directa de los docentes, así como de los contenidos temáticos y los recursos que cada unidad de aprendizaje aporta, además de las habilidades técnicas, los métodos, la pedagogía y la didáctica que implementa el profesorado; esto y los avances en tecnologías de la información apuntalan la innovación y la actualización constante como compromiso profesional de los docentes. Por eso se considera de interés que el docente innove desde la pedagogía para un desempeño de calidad. En el libro *La educación en la pospandemia: realidades y retos* (Nuño, 2024) se presentan algunas problemáticas que ha enfrentado México a partir de la brecha de desigualdad social y digital; en dicho sentido, persisten retos para alcanzar la excelencia en la educación. Se considera que las herramientas tecnológicas son indispensables para renovar el sistema educativo y existe un mundo de oportunidades para innovar sobre el aprendizaje mediante la transformación de modelos pedagógicos y las habilidades de los estudiantes. La intención es proporcionar servicios equitativos, inclusivos e interculturales que otorguen mayor calidad educativa en cualquier rincón del país.

Nuevas formas de trabajo

La pandemia por covid-19 fue el parteaguas que revolucionó el trabajo en la docencia: fue cargando la balanza hacia su actual forma híbrida y digital. En México, el uso de videollamadas para este propósito fue considerado alto, por lo que en el estudio se concluye que los participantes mantuvieron una inclinación por la educación tradicional: esta cultura tuvo una influencia significativa en la praxis docente al utilizar las videoconferencias. Lo más relevante fue que se continuó haciendo lo mismo, pero en modalidad virtual, y esto permite mayor flexibilidad para interactuar en distintos tiempos y lugares (Nuño, 2024).

En cuanto al trabajo colaborativo entre docentes que pertenecen a las universidades públicas de México, la Secretaría de Educación Pública (sep), a través de la Subsecretaría de Educación Superior (ses), establece lineamientos dentro del prodep que lleven a los profesores de tiempo completo a integrar grupos de trabajo; en el caso particular de los cuerpos académicos (ca), la intención es formar docentes que cumplan con los estándares de calidad, con responsabilidad y compromiso, ante las exigencias que ejercer la docencia conlleva, así como a la detección, intervención y solución de problemáticas en entornos educativos y aquellos vinculados a la sociedad (prodep, 2022).

Impacto de las habilidades blandas en el desempeño docente

Comunicación efectiva

En la comunicación efectiva existen elementos indispensables: un emisor que exprese con claridad el mensaje y un receptor que mantenga la escucha activa, es decir, que enfoque total atención en el mensaje que le trasmite el emisor y viceversa, en el cambio de rol (emisor-receptor-emisor). Así, la eficacia del docente se logra cuando los receptores reciben exitosamente el mensaje. En el estudio de Naranjo (2019) se encontró que los estudiantes consideran a un docente como buen comunicador

cuando de muestras de habilidades como dinamismo, credibilidad, asertividad, liderazgo y cuando utiliza un lenguaje congruente entre lo verbal, lo corporal y lo paraverbal. Respecto a la asertividad en un docente, se traduce como la habilidad de elegir estrategias de aprendizaje ajustadas al conocimiento de un grupo particular.

Pensamiento crítico

Existen varios modelos y técnicas para abordar el pensamiento crítico en el aula, ninguno por sí solo sería suficiente para lograr desarrollar todas las habilidades requeridas pero varias de las técnicas son aptas para el desarrollo de habilidades blandas, y lo más interesante es que pueden enseñarse, por ejemplo: mantener la mente abierta, conservar la claridad, evitar juicios *a priori,* respetar y considerar los puntos de vista de los demás así como evaluar los propios pensamientos y creencias. Se puede decir que el pensador crítico es aquel que tiene la capacidad de pensar por sí mismo. Para desarrollar el pensamiento crítico es indispensable propiciar ambientes adecuados para la reflexión y la expresión argumentativa. También es relevante vincular la enseñanza a situaciones o problemas de la vida cotidiana, incentivando la concientización y a tomar posición frente a las limitantes en la manera de pensar o de afrontar los problemas (León, 2014).

En la actualidad las personas que demuestran habilidades de pensamiento crítico son bastante valoradas en los ámbitos académicos, profesionales y, por supuesto, en la vida cotidiana. Por último, las IES están obligadas a diseñar e implementar estrategias para la enseñanza de habilidades blandas y esto representa un desafío para los docentes respecto de la formación integral que ofrecen al estudiantado.

Resolución de conflictos

En las aulas universitarias se encuentra gran diversidad sociocultural, lo que implica mantener la calidad educativa en este tipo de escenarios; la

educación debe ser integral y tendrán que considerarse entornos incluyentes para personas con necesidades educativas diversas, por ejemplo, estudiantes con discapacidades motoras o cognitivas, en vulnerabilidad socioeconómica, pertenecientes a entornos interculturales, intergeneracionales o sexo-genero-disidentes; por lo anterior, es indispensable plantear estrategias mediadoras en las aulas para responder de manera incluyente y con calidad educativa. En un artículo publicado por Daza-Padrón (2024) se expone, a manera de conclusión, que la formación docente debe encaminarse hacia la diversidad como un complejo fenómeno latente y propone hacer uso de métodos como las constelaciones hiperdiversas, herramienta recuperada desde la antropología, así como el uso de estrategias colaborativas que propicien ambientes de respeto y aprendizajes significativos para el estudiantado.

Resiliencia y adaptabilidad

La adaptabilidad es la habilidad blanda que se refiere al afrontamiento de los cambios institucionales, tecnológicos y sociales. Los estudiantes necesitan que los docentes los conozcan, que se adapten al entorno grupal, que se adapten a los contextos socioculturales y transmigren los mensajes adecuados en los momentos específicos. La importancia de la adaptabilidad se muestra en la Gráfica 1.

Liderazgo pedagógico

Ser líder implica tener capacidad para llevar al grupo a cumplir sus metas en un clima de bienestar y de manera exitosa. Habilidades como inspirar, guiar y generar cohesión en el grupo que se lidera, son requeridas para considerar líder al docente. El estudiantado busca en un docente líder que ejerza autoridad y no autoritarismo dentro del aula, es el rol que se espera en el ejercicio de su profesión, con la cautela necesaria para no confundirse entre ambos términos. Los resultados de un estudio (ver Gráfica 1) mostraron la importancia del liderazgo como habilidad docente.

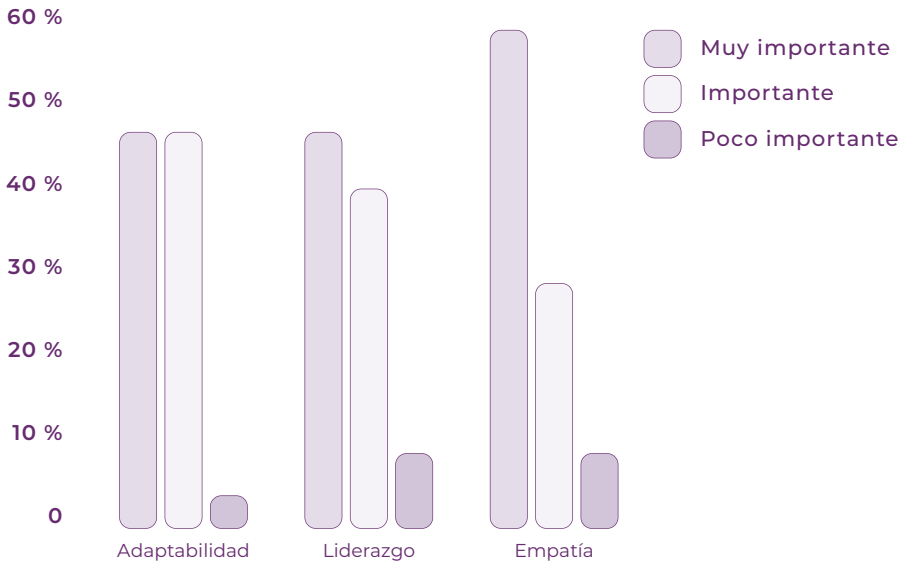
Inteligencia emocional

La inteligencia emocional, entre más desarrollada se encuentre en los docentes, será sinónimo de bienestar en contextos de enseñanza-aprendizaje. En el ámbito educativo se han realizado múltiples estudios sobre el estrés en profesorado que imparte docencia en las IES, los diversos estudios reportan datos significativos estadísticamente en este sector laboral. Cabe mencionar que el estrés es una emoción que se puede estudiar de manera tripartita, pues existen el *eustrés* y el *distrés,* al primero se le conoce como estrés bueno y al segundo como malo, es decir, el estrés sirve para alertar al organismo ante un peligro inminente y se reacciona de manera fisiológica y conductual ante el estímulo; al estar ante circunstancias estresantes de manera constante, el cuerpo responde segregando grandes cantidades de cortisol y adrenalina, lo que es perjudicial para la salud.

La habilidad blanda a desarrollar será un efectivo manejo del estrés (o cualquier emoción desagradable); en primer lugar se debe reconocer la emoción, después se la acepta, enseguida se la expresa de manera coherente y al final el individuo se responsabiliza de tal emoción. De lo anterior se deriva que es necesario convivir de mejor manera con la emoción; esto es lo que conocemos como autogestión de las emociones y las técnicas recomendadas son: respiración consciente, meditación, priorizar actividades, eficientar el manejo del tiempo, comer saludable y con disciplina de horarios (cantidad y calidad de alimentos), realizar ejercicio de manera frecuente (disciplinada), dormir bien (sueño de calidad) y realizar actividades de ocio o recreativas.

La empatía se puede definir en palabras sencillas como la habilidad blanda que las personas desarrollan al ponerse *en el lugar de los demás,* sin juzgar y manteniendo una aproximación humana con la otredad. En la Gráfica 1 se muestran los resultados de un estudio sobre habilidades docentes esperadas.

Gráfica 1. Importancia de las habilidades docentes esperadas



Nota: La gráfica muestra los resultados de "adaptabilidad", "liderazgo" y "empatía" como habilidades docentes esperadas, expresadas por los alumnos. Adaptado de Naranjo, 2019, pp. 93-95.

Conclusiones

El presente capítulo ha abordado de manera integral la relevancia que tiene el desarrollo de habilidades blandas en el personal docente de educación superior, destacando su papel como competencias esenciales en un entorno educativo marcado por la transformación tecnológica, la volatilidad del mercado laboral y los cambios socioculturales. A lo largo del texto se ha evidenciado que la formación docente ya no puede limitarse al dominio de contenidos disciplinares, sino que debe incorporar capacidades socioemocionales que permitan una enseñanza más significativa, empática y adaptativa.

Las habilidades blandas —como la comunicación efectiva, la inteligencia emocional, la resolución de conflictos, el liderazgo pedagógico y la resiliencia— son fundamentales para fortalecer el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes y para responder a las exigencias de un mundo laboral cada vez más dinámico y automatizado. Estas competencias no solo mejoran el desempeño docente, sino que potencian la empleabilidad y la formación integral de los estudiantes.

Se reconoce que la educación superior está transitando de un modelo centrado en la transmisión de conocimientos hacia uno que privilegia el desarrollo humano, la colaboración y la adaptabilidad. Este giro implica repensar el rol del docente como un trabajador del conocimiento que, además de enseñar, acompaña, inspira y transforma. La pandemia y el avance de la inteligencia artificial han acelerado esta transición, evidenciando la necesidad de una actualización constante y de nuevas formas de trabajo que integren lo digital con lo humano.

Finalmente, es necesario adoptar una visión humanizada de la formación docente en la que el desarrollo de habilidades blandas se convierta en un eje transversal de las políticas educativas, los programas de capacitación y las prácticas pedagógicas. Solo así será posible formar profesionales capaces de enfrentar los desafíos del siglo xxi con sensibilidad, creatividad y compromiso al mismo tiempo que buscan construir una educación superior más equitativa, inclusiva y transformadora.

Referencias

Blanch i Ribas, J. M. (2013a). *Teoría de las relaciones laborales: fundamentos*. Editorial uoc.

— (2013b). *Teoría de las relaciones laborales: desafíos*. Editorial uoc.

Daza-Padrón, O. (2024). Herramientas teóricas para la atención a la diversidad en la formación inicial docente: Una discusión breve desde distintas disciplinas. *Punto Cunorte, 10* (19), 13-34. https://doi.org/10.32870/punto.v1i19.210

León, F. R. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y representaciones, 2* (1), 161-214.

Moreno-Murcia, L. M.; Silva-García, M. B.; Hidrobo-Baca, C. C.; Rincón-Tellez, D. C.; Fuentes-Rojas G. Y. y Quintero-Pulgar, Y. A. (2022). *Formación en Habilidades Blandas en instituciones de educación superior: reflexiones educativas, sociales y políticas*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Naranjo, A. (2019). La importancia de las habilidades blandas para la docencia universitaria en el contexto actual. *Revista Pensamiento Académico, 2* (1), 82-100. https://doi.org/10.33264/rpa.201901-07

Nuño, U. (2024). *La educación en la pospandemia. Realidades y retos*. Editorial Fontamara.

ocde, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Skills for 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Skills_for_2030_concept_note.pdf

oit, Organización Internacional del Trabajo. (2021). *Soft skills improve the employability of youth and job seekers*. https://www.ilo.org/resource/news/soft-skills-improve-employability-youth-and-job-seekers

— (2025). Nuestra historia, tu historia. *El futuro del trabajo*. https://webapps.ilo.org/100/es/story/future/

OMS, Organización Mundial de la Salud. (1998). Promoción de la salud. Glosario. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67246/WHO_HPR_HEP_98.1_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Orteu-i Guiu, X. (2017). *Desafíos en un mercado laboral en transformación*. Editorial UOC.

Pozo-Flórez, J. A. D. (2013). *Competencias profesionales: herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea Ediciones.

PRODEP, Programa para el Desarrollo Profesional Docente (2022). Objetivos del Programa para el Desarrollo de Profesional Docente, para el tipo superior S247 (PRODEP). https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-s247-prodep

Tobón (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2.ª ed.) ECOE Editores.

Toro, S. (2021). Habilidades para la vida: una aproximación conceptual para el abordaje de los fenómenos sociales en L. S. Parra (Ed.) *Habilidades para la vida: aproximaciones conceptuales*. (pp. 15-29). Universidad Católica Luis Amigó.

Ética e inteligencia artificial en educación

Diagnóstico de desafíos y vacíos en políticas educativas

Ethics and artificial intelligence in education

Diagnosing challenges and gaps in educational policy

Recibido: 28 de marzo de 2026 | Aceptado: 21 de julio de 2026 | Publicado: 17 de agosto de 2026

DOI: 10.32870/PUNTO.V12I23.318

María Daniela rosas garcía *
Noé zermeño mejía **
Luis Enrique garcía álvarez ***
Karla Aida zermeño mejía ****
Claudia Liliana vázquez juárez *****

Resumen

A partir del enfoque documental, analítico e interpretativo, el artículo diagnostica las respuestas normativas que acompañan la expansión de la

* Autora de correspondencia. Doctora en Ciencias de la Salud Pública. Universidad de Guadalajara. México. orcid: 0000-0003-2518-999x
Email: maria.rosas@academicos.udg.mx

** Doctor en Tecnologías de la Información y la Comunicación por la Universidad de Granada. Universidad de Guadalajara. México.
orcid: 0000-0002-7118-6151. Email: noe.zermeno@academicos.udg.mx

*** Doctor en Educación. Universidad de Guadalajara. México.
orcid: 0000-0002-6194-3577. Email: luis.garcia@academicos.udg.mx

**** Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Granada. Universidad de Guadalajara. México.
orcid: 0009-0008-5044-4888. Email: karla.zermeno@academicos.udg.mx

***** Doctora en Psicología. Universidad de Guadalajara. México.
orcid: 0000-0002-0932-0110
Email: claudia.vazquez5425@academicos.udg.mx

inteligencia artificial (IA) en educación. Los hallazgos muestran que, pese al reconocimiento de sus implicaciones éticas, persiste una débil institucionalización regulatoria específicamente orientada al ámbito educativo. El estudio aporta una lectura crítica de la gobernanza educativa de la IA y subraya la necesidad de marcos públicos más consistentes, transparentes y comunicables.

Palabras clave: inteligencia artificial, ética, gobernanza educativa, regulación, política educativa.

Abstract

Through a documentary, analytical, and interpretive approach, this article diagnoses the normative responses accompanying the expansion of artificial intelligence (AI) in education. The findings show that, despite growing recognition of its ethical implications, regulatory institutionalization specifically oriented toward the educational field remains weak. The study offers a critical reading of AI governance in education and underscores the need for more consistent, transparent, and communicable public policy frameworks.

Keywords: *artificial intelligence, ethics, educational governance, regulation, educational policy.*

Cómo citar este artículo

Rosas-García, M. D.; Zermeño-Mejía, N.; García-Álvarez, L. E.; Zermeño-Mejía, K. y Vázquez-Juárez, C. L. (2026). Ética e inteligencia artificial en educación: Diagnóstico de desafíos y vacíos en políticas educativas. *Punto Cunorte, 12* (23), e23318. https://doi.org/10.32870/punto.v12i23.318

Introducción

En los últimos años la incorporación de la inteligencia artificial (ia) en la educación ha adquirido relevancia en la agenda internacional, particularmente a partir de la expansión de sistemas generativos y herramientas algorítmicas aplicadas a la enseñanza, la evaluación, la analítica del aprendizaje y la gestión académica. Este proceso provocó el aumento en el interés de gobiernos, organismos internacionales e instituciones educativas con la finalidad de definir marcos de orientación capaces de atender no solo a sus posibilidades de innovación, sino a los desafíos éticos, pedagógicos e institucionales que su uso plantea. La literatura coincide en que la ia en educación no puede entenderse únicamente como una solución técnica, ya que su integración modifica dimensiones como la equidad, la privacidad, la transparencia, la agencia docente y la legitimidad de las decisiones mediadas por sistemas algorítmicos (Garzón *et al.,* 2025; Holmes y Tuomi, 2022; Yan *et al.,* 2025).

En este contexto, la acción pública adquiere un papel decisivo, como menciona la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [unesco], la relación entre ia y educación debe abordarse desde marcos de política capaces de armonizar innovación, inclusión, protección de derechos y desarrollo de capacidades humanas (Miao *et al.,* 2021). Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [ocde] advierte que la gobernanza emergente de la ia generativa en educación se caracteriza por respuestas predominantemente no vinculantes y desigualmente articuladas entre niveles institucionales (ocde, 2023). A ello se suman estudios recientes que han identificado una brecha persistente entre la formulación de principios éticos y su traducción en regulaciones operativas, mecanismos efectivos de rendición de cuentas y capacidades institucionales de implementación (Alfiras *et al.,* 2025; Stracke *et al.,* 2025). El presente trabajo tiene como objetivo diagnosticar cómo las políticas públicas educativas y los marcos internacionales de orientación abordan la incorporación de la ia en educación, por medio de la identificación de tensiones éticas, omisio-

nes normativas y necesidades de fortalecimiento institucional. Para ello, el documento se organiza en cuatro momentos: primero, se presenta el marco de contextualización y el referente conceptual que orientan la lectura del problema, posteriormente se expone la ruta metodológica del estudio; enseguida, se desarrollan los principales hallazgos del diagnóstico y, finalmente, se plantean propuestas de orientación para el fortalecimiento de las políticas públicas educativas en este ámbito.

Marco contextual: inteligencia artificial, educación y acción pública

En los últimos años la IA ocupa un lugar cada vez más visible en los sistemas educativos. Su presencia atraviesa herramientas de tutoría inteligente, sistemas de recomendación, analítica del aprendizaje, automatización de procesos académicos y, de forma más reciente, aplicaciones generativas que producen texto, imágenes y retroalimentación para la enseñanza. La literatura reciente sitúa el uso de la IA como un punto de inflexión dado que la difusión de herramientas generativas de acceso abierto acelera tanto la investigación como el debate público sobre sus implicaciones. Por su parte, Garzón y otros (2025), en su revisión sistemática de 155 artículos, observaron un aumento significativo en la producción científica sobre temas de IA y educación a partir del 2022, lo que evidencia oportunidades pedagógicas y retos éticos, institucionales y formativos que dificultan la incorporación de la IA en los sistemas educativos de manera adecuada.

Desde el punto de vista de la acción pública, el debate se ubica en el ámbito de la regulación, la dirección institucional y la toma de decisiones en materia educativa más allá del área de la innovación tecnológica; ya que, aunque la IA ayuda a personalizar el aprendizaje, a mejorar los procesos de evaluación y a asistir en el diseño instruccional, los datos actuales muestran conflictos relacionados con su manejo ético, así como la falta de preparación del profesorado para su aplicación y la mayor dependencia de sistemas automatizados. Garzón y otros autores (2025)

subrayan precisamente esa coexistencia entre oportunidades pedagógicas y desafíos estructurales. En consecuencia, el debate contemporáneo ya no se limita a las capacidades técnicas de la IA, sino que se concentra en la forma en que las políticas educativas y los marcos de orientación responden a sus efectos sobre la autonomía pedagógica, la equidad y la calidad de la experiencia educativa.

La literatura sobre ética en el uso de la IA en educación delimita con claridad los principales núcleos de tensión. Yan y otros (2025) identifican cuatro problemas recurrentes: sesgo y discriminación algorítmica, privacidad y uso de datos, opacidad en la toma de decisiones automatizadas y debilidad en los mecanismos de implementación y gobernanza. En la misma dirección, Zhu y otros (2025) organizan los riesgos éticos en planos tecnológicos, pedagógicos y sociales, entre ellos la invasión de la privacidad, la filtración de datos, la homogeneización del aprendizaje y el ensanchamiento de la brecha digital. En el campo de la educación obligatoria o K-12, Gouseti y otros (2025) advierten además que el desarrollo de políticas específicas para el uso ético de la IA en contextos escolares avanza con más lentitud que la incorporación misma de estas tecnologías. Este escenario vuelve imprescindible un análisis centrado en políticas públicas y marcos de orientación.

La UNESCO insiste en que la incorporación de la IA en educación exige marcos de política que articulen innovación, inclusión, protección de derechos y desarrollo de capacidades humanas. En *AI and education: Guidance for policy-makers,* (Miao *et al.,* 2021) se sostiene que la relación entre IA y educación requiere planificación pública; más tarde, Holmes y otros (2022) advierten que la velocidad de expansión de las herramientas generativas supera la capacidad de numerosos sistemas educativos para formular respuestas regulatorias consistentes. En una línea convergente, la OCDE (2023) informó que ninguno de los 18 países y jurisdicciones analizados contaba con una regulación específica ya aprobada sobre IA generativa en educación; en cambio, predominan orientaciones no vinculantes y decisiones delegadas a escuelas y docentes. A nivel institucional, McDonald y otros (2025) muestran que muchas universidades es-

tadounidenses promueven su uso bajo ciertas condiciones, mientras que Stracke y otros (2025) confirman que la política educativa ya constituye un objeto de investigación explícito dentro del campo de la IA educativa.

Así pues, la expansión reciente de la IA instala oportunidades relevantes y expone vacíos normativos, tensiones éticas y desafíos persistentes para la formación docente y la gobernanza institucional. Por ello, la incorporación de la IA en educación constituye, ante todo, un problema de carácter público.

Referente conceptual y ético-analítico sobre la incorporación de la IA en la educación

Para diagnosticar cómo las políticas públicas educativas y los marcos internacionales de orientación abordan la incorporación de la IA en educación resulta necesario contar con un referente conceptual que permita identificar qué dimensiones éticas son reconocidas, cuáles se desarrollan con mayor consistencia y cuáles permanecen insuficientemente atendidas. Bajo dicho parámetro, la utilización de la IA en el campo educativo es un conjunto variado de sistemas, prácticas y objetivos. Holmes y Tuomi (2022) mencionan que gran parte del debate sobre IA educativa se ha generado a partir de un panorama de comprensión limitada con respecto a sus funciones sociales en la educación y sus capacidades reales.

Por todo lo anterior, no es posible simplemente transferir los marcos ético-analíticos de la IA al ámbito educativo. Como lo explican Holmes y otros autores (2022) la educación introduce exigencias específicas vinculadas con la relación pedagógica, la formación integral, la agencia de los sujetos, la justicia educativa y la legitimidad de los fines formativos. Además, como muestran Mouta y otros (2024) la literatura reciente privilegia problemas visibles, como la privacidad o el sesgo, dejando en segundo plano cuestiones estructurales como la diversidad cultural, la inclusión, la formación ética de docentes y estudiantes y el impacto de la IA sobre las concepciones de aprender, enseñar y evaluar. Para los fines de este diagnóstico, lo anterior implica que las políticas y orientaciones

revisadas deben analizarse no solo por lo que dicen sobre innovación o seguridad, sino por el tipo de visión educativa y ética que proyectan.

En esta dirección, Nguyen y otros (2023) proponen un conjunto de principios éticos específicos para la IA en educación que resultan particularmente útiles para estructurar el análisis. Entre ellos destacan la gobernanza y la gestión responsable, entendidas como la necesidad de que la adopción de IA se apoye en estructuras de decisión, criterios institucionales y responsabilidades claramente definidas; la transparencia y la rendición de cuentas que permiten comprender cómo se usan los datos, cómo operan los sistemas y quién responde por sus resultados; así como la privacidad y seguridad, la equidad, la robustez técnica, el bienestar humano y la promoción de la agencia. Más que asumir estos elementos como una lista abstracta de valores, el presente trabajo los retoma como categorías de análisis para examinar hasta qué punto las políticas públicas educativas y los marcos internacionales traducen esos principios en orientaciones operativas y criterios institucionales observables.

El marco FATE *(fairness, accountability, transparency and ethics* / equidad, rendición de cuentas, transparencia y ética*)* ofrece una perspectiva complementaria, que adquiere una presencia creciente en la literatura sobre sistemas algorítmicos en educación superior. Memarian y Doleck (2023) muestran que la producción académica ha desarrollado con mayor fuerza la dimensión de la equidad, mientras que la rendición de cuentas y la transparencia continúan menos operacionalizadas. Esto vuelve relevante diferenciar entre la mera formulación de principios y su traducción efectiva en mecanismos de orientación, supervisión y seguimiento.

De sus dimensiones, las que ocupan un lugar central son la transparencia y la explicabilidad (Khosravi *et al.,* 2022); dichas dimensiones exigen que los docentes, los estudiantes y los responsables institucionales comprendan la lógica pedagógica de sus recomendaciones y valoraciones. De manera similar, la agencia humana es una inquietud presente, dado que la literatura reciente insta a que la IA no sustituya el juicio pedagógico ni genere la dependencia de estudiantes y docentes frente a recomendaciones automatizadas (Darvishi *et al.,* 2024).

Aunado a lo anterior, la equidad se conforma como una dimensión decisiva del análisis; las revisiones recientes coinciden en que la IA educativa es precursora de la reproducción de desigualdades cuando se entrena con datos sesgados o se despliega en contextos con recursos desiguales. Asimismo, se exacerban dichas desigualdades cuando las plataformas se diseñan sin considerar diferencias culturales, lingüísticas o funcionales, como lo explican Gouseti y otros (2025) quienes muestran que en contextos K-12 se incorpora el debate sobre derechos de la infancia, la adecuación pedagógica, su alfabetización en IA y el bienestar docente. También Yan *et al.* (2025) y Alfiras *et al.* (2025) recalcan como áreas problemáticas la privacidad y la protección de datos, así como el sesgo algorítmico, la transparencia, el bienestar estudiantil y la rendición de cuentas por medio de la supervisión humana.

En suma, estas dimensiones ofrecen un marco interpretativo para examinar de qué manera las políticas públicas educativas y los marcos internacionales de orientación nombran, priorizan y operacionalizan la dimensión ética de la incorporación de la IA en educación.

Metodología

El presente estudio se inscribe en un enfoque documental, analítico e interpretativo, orientado a diagnosticar cómo las políticas públicas educativas y los marcos internacionales de orientación abordan la incorporación de la IA en educación, con especial atención a sus tensiones éticas, omisiones normativas y necesidades de fortalecimiento institucional. El diseño documental permite analizar los informes, guías, marco de referencia, lineamientos y documentos normativos que analizan la gobernanza de la IA en educación a partir de la revisión de políticas, la síntesis de directrices y el análisis crítico de marcos institucionales (Funa y Gabay, 2025; Stracke *et al.,* 2025).

El corpus documental se organizó en dos niveles. El primer nivel corresponde al corpus institucional y contextual, conformado por diez documentos emitidos por organismos internacionales, supranacionales,

gubernamentales y legislativos con influencia en la agenda educativa internacional y nacional. En el plano internacional se revisaron *AI and education: Guidance for policy-makers* (Miao *et al.,* 2021), *Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations* (Cardona *et al.,* 2023), *Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem* (OCDE, 2023), *Guidance for generative AI in education and research* (UNESCO, 2023), *AI competency framework for teachers* (UNESCO, 2024), *AI and Education: Protecting the Rights of Learners* (UNESCO, 2025), *Guidelines on the ethical use of artificial intelligence and data in teaching and learning* (Comisión Europea, 2026) y *OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education* (OCDE, 2026). Para contextualizar el caso mexicano se incorporaron la "Iniciativa con proyecto de decreto por el que se expide Ley Federal que Regula la Inteligencia Artificial" (Monreal-Ávila, 2024) y *Hacia un marco normativo para la inteligencia artificial (IA) en México: Transcripciones íntegras de los seis conversatorios temáticos 2024-2025* (Senado de la República, 2025).

La selección de estos materiales se justifica por su papel en la definición de principios, recomendaciones y orientaciones que actualmente estructuran gran parte del debate global sobre la gobernanza de la IA en el marco educativo (Miao *et al.,* 2021; OCDE, 2023, 2026; UNESCO, 2023, 2024, 2025). Además, en el diseño del estudio, México no se aborda como caso de estudio principal ni como unidad comparativa equivalente a los organismos internacionales revisados. Su incorporación cumple una función contextual e ilustrativa, orientada a mostrar cómo las discusiones internacionales sobre ética, gobernanza y regulación de la IA se reflejan en un escenario nacional donde el marco normativo aún se encuentra en proceso de construcción. Por ello, los documentos mexicanos se utilizan como referentes de contextualización normativa dado que la delimitación permite mantener el foco analítico en los marcos internacionales de orientación, al tiempo que sitúa la pertinencia del debate para el contexto mexicano.

Los criterios de inclusión del corpus institucional y contextual fueron los siguientes: a) documentos emitidos por organismos internacionales, supranacionales o entidades gubernamentales con relevancia en la agenda educativa; b) textos publicados entre 2021 y 2026; c) documentos centrados explícitamente en IA, IA generativa, datos, educación, enseñanza, aprendizaje o política educativa; d) presencia de orientaciones éticas, normativas, pedagógicas o regulatorias; y e) capacidad de aportar elementos para el análisis de la gobernanza educativa de la IA. Se excluyeron documentos exclusivamente técnicos, informes comerciales, materiales de opinión, textos centrados únicamente en arquitectura algorítmica o rendimiento computacional, así como publicaciones que no abordaran implicaciones educativas, éticas o normativas.

La inclusión del informe *Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations* (Cardona *et al.,* 2023) se justifica dado que constituye un documento institucional de referencia para comprender cómo una autoridad educativa pública aborda la relación entre IA, docencia, aprendizaje, datos, sesgo, supervisión humana y responsabilidad institucional. En este sentido, se incorpora como caso gubernamental de contraste frente a los marcos multilaterales de la UNESCO y la OCDE, y frente al marco supranacional europeo de la Comisión Europea. Su función analítica no es representar un consenso internacional sino mostrar cómo las orientaciones globales se traducen en preocupaciones operativas dentro de una autoridad educativa nacional con alta influencia en el debate internacional. Además, los documentos de México se eligieron dada su relevancia en el contexto local, el cual también se aborda en este documento.

El segundo nivel está fundamentado en un corpus secundario de apoyo analítico, compuesto por quince artículos arbitrados publicados entre 2021 y 2025, seleccionados por su aporte conceptual para el estudio de la ética, la gobernanza, transparencia, equidad y la regulación de la IA en la educación. Estas fuentes funcionan como base interpretativa para definir categorías, contrastar los énfasis de los documentos institucionales y contextualizar los hallazgos del diagnóstico.

La recuperación de la literatura secundaria se realizó mediante búsquedas en bases de datos científicas, utilizando descriptores en inglés y español como *"artificial intelligence in education", "AI ethics", "education policy", "governance", "regulation", "equity", "privacy", "transparency", "inteligencia artificial en la educación", "ética de la inteligencia artificial", "política educativa", "gobernanza", "regulación", "equidad", "privacidad" y "transparencia"*. Se priorizaron publicaciones de los últimos cinco años, con revisión por pares y con un abordaje explícito de la relación entre inteligencia artificial, educación, ética o gobernanza. Se excluyeron trabajos exclusivamente técnicos, centrados en rendimiento algorítmico o arquitectura de sistemas, en casos donde no incorporaban una problematización educativa o normativa.

El corpus se sistematizó en dos matrices complementarias donde se incluyeron elementos como organismo o autor, año de publicación, título, tipo de documento, nivel educativo de referencia, principios éticos explícitos, problemas priorizados y orientaciones regulatorias o institucionales. La Tabla 1 está enfocada a los documentos institucionales y contextuales que orientan el diagnóstico normativo; la Tabla 2 está centrada en la literatura académica secundaria que sustenta las categorías analíticas y permite contrastar los hallazgos con investigaciones recientes sobre ética, gobernanza y regulación de la IA en educación.

A partir de estas matrices se desarrolló un análisis temático de contenido sustentado en seis dimensiones derivadas del referente conceptual: a) gobernanza y *stewardship;* b) transparencia y explicabilidad; c) privacidad y gobernanza de datos; d) equidad e inclusión; e) agencia humana y supervisión significativa; y f) *accountability* en el marco institucional (Nguyen *et al.,* 2023; Yan *et al.,* 2025).

El procedimiento analítico comprendió tres momentos: una lectura exploratoria del corpus para identificar recurrencias y vacíos preliminares, una codificación temática con base en las categorías definidas y una interpretación comparada orientada a reconocer convergencias, divergencias y omisiones en los documentos analizados.

Tabla 1. Matriz sintética de análisis del corpus institucional y contextual

Organismo y año	Título	Tipo de documento	Nivel educativo de referencia	Principios éticos explícitos	Problemas priorizados	Orientaciones regulatorias o institucionales
UNESCO (2021)	*AI and education: Guidance for policy-makers*	Guía de política pública	Sistemas educativos en general.	Inclusión, equidad, enfoque humanocéntrico, protección de derechos, desarrollo de capacidades.	Brecha digital, falta de capacidades institucionales, riesgos para la equidad y uso no regulado de IA	Recomienda marcos nacionales de política pública, fortalecimiento de capacidades, gobernanza inclusiva y planificación educativa de la IA
U. S. Department of Education (2023)	*Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations*	Informe gubernamental	Educación en general, con énfasis en enseñanza, aprendizaje y gestión educativa.	Supervisión humana, justicia, transparencia, seguridad, responsabilidad institucional.	Sesgo algorítmico, automatización de decisiones, privacidad de datos, dependencia tecnológica	Recomienda mantener al docente en el circuito, fortalecer la supervisión humana y establecer criterios de responsabilidad en el uso educativo de IA

Organismo y año	Título	Tipo de documento	Nivel educativo de referencia	Principios éticos explícitos	Problemas priorizados	Orientaciones regulatorias o institucionales
OCDE (2023)	*Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*	Informe internacional	Sistemas educativos de países y jurisdicciones miembros o asociados.	Gobernanza, equidad, calidad, seguridad, uso responsable de tecnología.	Gobernanza no vinculante, ausencia de regulación específica, respuestas institucionales fragmentadas	Identifica predominio de guías no vinculantes y recomienda fortalecer ecosistemas digitales educativos más consistentes
UNESCO (2023)	*Guidance for generative AI in education and research*	Guía institucional	Educación e investigación.	Protección de derechos, inclusión, transparencia, seguridad, integridad académica.	Autoría, plagio, evaluación, privacidad, inequidad de acceso, uso prematuro de IA generativa	Propone límites de edad, protección de datos, regulación pública, alfabetización en IA y orientaciones para instituciones educativas
UNESCO (2024)	*AI competency framework for teachers*	Marco de competencias	Formación y desarrollo profesional docente.	Enfoque humanocéntrico, ética, inclusión, agencia docente, responsabilidad profesional.	Falta de competencias docentes, uso instrumental de IA, débil alfabetización crítica	Propone competencias docentes para integrar IA de manera ética, pedagógica y responsable

Organismo y año	Título	Tipo de documento	Nivel educativo de referencia	Principios éticos explícitos	Problemas priorizados	Orientaciones regulatorias o institucionales
UNESCO (2025)	*AI and Education: Protecting the Rights of Learners*	Informe institucional de derechos	Estudiantes y sistemas educativos.	Derecho a la educación, inclusión, equidad, privacidad, transparencia, rendición de cuentas.	Vulneración de derechos, exclusión, uso indebido de datos, falta de salvaguardas	Propone salvaguardas normativas, protección de estudiantes, acceso inclusivo y mecanismos de rendición de cuentas
Comisión Europea (2026)	*Guidelines on the ethical use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators: Updated*	Guía ética institucional actualizada	Docentes, personal educativo y centros escolares, principalmente educación primaria y secundaria.	Uso ético y responsable de IA y datos, alfabetización crítica en IA, protección de datos, transparencia, cumplimiento normativo y toma de decisiones informada.	Incremento del uso de IA en educación, riesgos éticos, legales y pedagógicos, cumplimiento del AI Act, protección de datos y necesidad de criterios prácticos para docentes	Ofrece preguntas orientadoras, escenarios, herramientas prácticas para aula y escuela, principios de uso responsable, explicación del AI Act y del GDPR, glosario actualizado y recursos de apoyo

Organismo y año	Título	Tipo de documento	Nivel educativo de referencia	Principios éticos explícitos	Problemas priorizados	Orientaciones regulatorias o institucionales
OCDE (2026)	*OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative AI in Education*	Informe internacional	Sistemas educativos, docentes, estudiantes y ecosistemas digitales de aprendizaje.	Uso pedagógicamente guiado de IA generativa, intencionalidad educativa, equidad, integridad académica, responsabilidad docente y aprovechamiento crítico de la tecnología.	Uso de IA generativa sin orientación pedagógica, dependencia tecnológica, mejora aparente del desempeño sin aprendizaje real, riesgos para la integridad académica y desigualdad de capacidades institucionales	Analiza evidencia emergente sobre IA generativa en educación y plantea criterios de diseño y uso para que funcione como tutor, compañero o asistente bajo principios pedagógicos claros
Senado de la República / Ricardo Monreal Ávila (2024)	*Iniciativa con proyecto de decreto por el que se expide Ley Federal que Regula la Inteligencia Artificial*	Iniciativa legislativa	Regulación general de IA; no específica del ámbito educativo.	Derechos humanos, transparencia, gestión de riesgos, seguridad, responsabilidad.	Falta de regulación nacional, riesgos tecnológicos, uso indebido de IA, afectación a derechos	Propone una ley federal para regular el desarrollo, uso y supervisión de sistemas de IA en México

Organismo y año	Título	Tipo de documento	Nivel educativo de referencia	Principios éticos explícitos	Problemas priorizados	Orientaciones regulatorias o institucionales
Senado de la República (2025)	*Hacia un marco normativo para la inteligencia artificial (IA) en México: Transcripciones íntegras de los seis conversatorios temáticos 2024-2025*	Documento institucional / transcripciones parlamentarias	Discusión normativa nacional; no específica del ámbito educativo.	Derechos humanos, ética, transparencia, inclusión, responsabilidad pública.	Vacíos normativos, necesidad de regulación, impactos sociales y sectoriales de la IA en México	Sistematiza discusiones legislativas y sociales orientadas a la construcción de un marco normativo en México sobre IA

Elaboración con base en los documentos analizados para el diagnóstico.

Tabla 2. Matriz sintética de análisis del corpus académico secundario

Coincidencia temática	Autores	Énfasis común	Aporte al análisis
Gobernanza ética de la IA en educación	Alfiras *et al.* (2025); Nguyen *et al.* (2023); Yan *et al.* (2025); Holmes *et al.* (2022); Stracke *et al.* (2025)	Necesidad de marcos éticos, responsabilidad institucional, supervisión humana y rendición de cuentas.	Sustenta la categoría de gobernanza y permite analizar la distancia entre principios éticos y mecanismos operativos.
Transparencia, explicabilidad y rendición de cuentas	Khosravi *et al.* (2022); Memarian y Doleck (2023); Yan *et al.* (2025); Nguyen *et al.* (2023); Alfiras *et al.* (2025)	Opacidad algorítmica, baja interpretabilidad, dificultad para impugnar decisiones y débil *accountability*.	Refuerza el diagnóstico sobre la limitada operacionalización de la transparencia en las políticas educativas.
Equidad, inclusión y justicia educativa	Funa y Gabay (2025); Garzón *et al.* (2025); Gouseti *et al.* (2025); Mouta *et al.* (2024); Zhu *et al.* (2025)	Brecha digital, sesgos, exclusión, diversidad cultural, derechos de la infancia e inclusión.	Permite identificar que la equidad aparece como principio recurrente, pero con escasos criterios concretos de implementación.
Privacidad, datos y seguridad	Alfiras *et al.* (2025); Gouseti *et al.* (2025); Yan *et al.* (2025); Zhu *et al.* (2025); Nguyen *et al.* (2023)	Riesgos por uso de datos, vigilancia, filtración de información, consentimiento y protección de estudiantes.	Sustenta la categoría de privacidad y gobernanza de datos dentro del diagnóstico.

Coincidencia temática	Autores	Énfasis común	Aporte al análisis
Agencia humana y relación pedagógica	Darvishi *et al.* (2024); Holmes *et al.* (2022); Holmes y Tuomi (2022); Nguyen *et al.* (2023); Alfiras *et al.* (2025)	Autonomía estudiantil, control significativo, dependencia tecnológica y preservación del juicio pedagógico.	Fortalece la especificidad educativa del análisis, especialmente en relación con agencia, enseñanza y aprendizaje.
Formación docente y alfabetización en IA	Funa y Gabay (2025); Garzón *et al.* (2025); Stracke *et al.* (2025); McDonald *et al.* (2025); Holmes y Tuomi (2022).	Necesidad de formación docente, alfabetización en IA, criterios de uso pedagógico y políticas institucionales.	Apoya las propuestas orientadas al fortalecimiento de capacidades docentes e institucionales.
Evaluación, autoría e integridad académica	McDonald *et al.* (2025); Funa y Gabay (2025); Holmes y Tuomi (2022); Garzón *et al.* (2025); Darvishi *et al.* (2024)	Plagio, autoría, evaluación, uso responsable de IA generativa y límites de la asistencia automatizada.	Sustenta el análisis sobre la necesidad de rediseñar prácticas evaluativas y criterios institucionales de uso.

Elaboración con base en los documentos analizados para el diagnóstico.

Diagnóstico de desafíos y vacíos en las políticas públicas educativas sobre IA

La contribución del artículo consiste en articular un diagnóstico comparado de marcos institucionales recientes con literatura académica especializada. Los resultados del análisis del corpus institucional y contextual muestran que la IA ya ocupa un lugar relevante en la agenda de orientación pública en educación, no obstante, ese reconocimiento aún no configura un marco de acción suficientemente articulado. Los documentos

muestran riesgos éticos y prioridades de intervención; asimismo, visibilizan la brecha entre la formulación de principios y su traducción en reglas viables, procedimientos y capacidades institucionales.

En esta línea, el informe *oecd Digital Education Outlook 2026: Exploring Effective Uses of Generative ai in Education* aporta un referente actualizado sobre la relevancia de orientar sus usos hacia propósitos pedagógicos explícitos, ya que advierte que las herramientas generales de ia ayudan a la mejora del desempeño inmediato de los alumnos, no obstante, no garantiza aprendizajes duraderos si éstas sustituyen procesos cognitivos que debería realizar el alumno (ocde, 2026). Esta advertencia refuerza la necesidad de políticas educativas que articulen regulación, intencionalidad pedagógica, formación docente, equidad de acceso, protección de datos y alineación curricular.

Otro hallazgo es que la privacidad y la gobernanza de datos constituyen una prioridad declarada, pero no una dimensión consolidada desde la visión normativa, por lo que se reconoce que la ia opera a partir de la recopilación y el procesamiento de información sobre desempeño, interacción y trayectorias de aprendizaje. El u. s. Department of Education ha advertido que la ia genera un desplazamiento de la tecnología educativa hacia la detección de patrones y la automatización de decisiones, lo que incrementa riesgos de sesgo e injusticia automatizada (Cardona *et al.,* 2023). En la misma dirección, la unesco subraya que la velocidad de expansión de la ia generativa supera la capacidad regulatoria de los sistemas educativos, lo que deja poco protegidos aspectos como la privacidad, el consentimiento y el uso secundario de datos (Miao *et al.,* 2021). El vacío principal se encuentra en la ausencia de reglas precisas sobre finalidad, resguardo, trazabilidad y reclamación.

Vinculado a esto, se observa que la equidad aparece como un principio orientador sin criterios operativos para su implementación. La literatura sitúa el sesgo algorítmico y la desigualdad entre los problemas más relevantes del campo. Zhu y otros autores (2025) vinculan estos riesgos con la brecha digital, la ausencia en la rendición de cuentas y los conflictos de interés. Por su parte, Gouseti y otros (2025) amplían esta

discusión hacia la inclusividad, la vigilancia y los derechos de la infancia en contextos K-12. Sin embargo, los documentos revisados en pocas ocasiones definen mecanismos concretos para evaluar impactos diferenciados sobre grupos vulnerables, contextos rurales, estudiantes con discapacidad o comunidades lingüísticamente diversas; además, la equidad conserva valor normativo, pero carece de suficiente operatividad.

En estrecha relación, la búsqueda de equidad, la transparencia y la explicabilidad se reconocen como exigencias centrales aunque su desarrollo resulta todavía general y limitado. Yan y otros (2025) sitúan la transparencia entre las preocupaciones más persistentes del campo, mientras que Alfiras y otros (2025) la incluyen entre las áreas dominantes de la gobernanza ética. La Comisión Europea (2026) insiste en mantener al docente "en el circuito" y en comprender mejor el funcionamiento de la IA. No obstante, según los documentos revisados, rara vez se precisa qué información debe explicarse, a quién debe ofrecerse y mediante qué procedimientos puede revisarse o impugnarse una decisión automatizada, por lo que la transparencia figura como principio, pero no siempre como garantía efectiva de contestabilidad.

Esta falta de garantías de contestabilidad se asocia directamente con el hecho de que la supervisión humana se formula como criterio indispensable pero descansa sobre capacidades institucionales débiles. La Comisión Europea (2026) incorpora la agencia humana y la supervisión como principio rector del uso educativo de la IA y la UNESCO también insiste en un enfoque humanocéntrico basado en la protección de la agencia docente (Miao *et al.,* 2021; UNESCO, 2025). Sin embargo, el análisis muestra que la responsabilidad regulativa recae con frecuencia en escuelas, equipos directivos y profesorado, sin criterios homogéneos ni apoyos suficientes, dado que la acción pública no siempre garantiza las condiciones para ejercerla con consistencia.

Los vacíos éticos, normativos e institucionales identificados se entienden como tensiones que inciden directamente en la relación pedagógica, el bienestar estudiantil, la agencia de docentes y estudiantes y en la transformación de las prácticas de enseñanza y evaluación.

Más allá de estas dimensiones estructurales se advierte que el bienestar estudiantil y la relación educativa ocupan un lugar secundario dentro de los marcos revisados. Alfiras y otros autores (2025) identifican el bienestar del estudiantado como una dimensión central de la gobernanza ética y la UNESCO (2025) vincula la integración de la IA con el derecho a la educación y el principio de no dejar a nadie atrás. En los documentos institucionales revisados, los efectos sobre salud mental, dependencia tecnológica, confianza pedagógica o despersonalización del vínculo educativo aparecen mencionados de manera indirecta, pero no se traducen en criterios de seguimiento, evaluación o intervención institucional.

En contraste con la atención marginal al bienestar; la integridad académica y la evaluación concentran respuestas reactivas más que marcos públicos consistentes. La OCDE (2023) muestra que los primeros debates sobre IA generativa en educación giran en torno a la trampa académica, el plagio y la pérdida de aprendizaje. La UNESCO (2023) afirma que estas herramientas desafían la validación de contenidos, la autoría y el diseño de tareas. Por su parte, McDonald y otros (2025) documentaron que gran parte de la carga recae en el profesorado, mostrando que el problema principal no consiste en la ausencia de orientaciones, sino en la falta de una política más amplia que reordene evaluación, alfabetización en IA y rediseño curricular.

Este enfoque reactivo es sintomático de una tendencia mayor, donde la gobernanza predominante sigue una lógica fragmentada y desigualmente implementada.

De igual forma, la OCDE (2023) informa que los países estudiados no cuentan con una regulación específica ya aprobada sobre IA generativa en educación, en cambio, predominan guías no vinculantes y decisiones delegadas a instituciones. Stracke y otros (2025) muestran, además, que las políticas de IA en educación superior permanecen en una fase temprana de consolidación y requieren más evidencia y mejor articulación. Como lo hizo la UNESCO (2024) mediante su *AI Competency Framework for Teachers,* donde aporta un referente importante; no obstante, el corpus revisado confirma que la existencia de marcos internacionales no

asegura su traducción nacional o institucional. El vacío más profundo no radica solo en la falta de reglas, sino en la débil articulación entre principios, capacidades y contextos de implementación.

Complementando los marcos internacionales, en el caso de México existen regulaciones en construcción con respecto al uso de la IA orientadas a la protección de riesgos, transparencia, derechos humanos y acceso. Sin embargo, no existe una regulación en construcción exclusiva para su aplicación en el ámbito educativo (Monreal-Ávila, 2024; Senado de la República, 2025). Por eso, en el contexto mexicano la regulación del uso de IA en el ámbito educativo también recae en las instituciones educativas y los docentes, a falta de un marco normativo sólido.

Por todo lo anterior, el diagnóstico muestra que las políticas públicas educativas y los marcos internacionales de orientación ya reconocen con mayor claridad los problemas éticos asociados a la IA, sin embargo, también evidencia que ese reconocimiento avanza más rápido que su traducción en obligaciones, mecanismos de seguimiento y capacidades institucionales. El escenario presente muestra una respuesta todavía incompleta, apoyada en avances parciales y déficits persistentes de articulación, implementación y justicia contextual.

Propuestas de orientación para las políticas públicas educativas

Con base en el diagnóstico realizado se reconoce que es necesario desplazar la orientación de las políticas públicas educativas hacia una lógica más estructural de gobernanza frente a la IA. Esto implica reconocer que el enfoque adecuado consiste en definir bajo qué condiciones normativas, pedagógicas e institucionales debe integrarse la IA sin comprometer el derecho a la educación, la equidad ni la prioridad de las decisiones humanas.

Una primera línea de orientación se basa en fortalecer marcos normativos específicos para la IA en educación, con la finalidad de crear y mejorar políticas públicas con respecto a los principios generales de in-

novación y transformación digital, que sean aplicables en la protección de datos, límites de uso, supervisión humana y mecanismos de reclamación. En este punto, el informe *AI and education: Protecting the rights of learners* resulta especialmente relevante al advertir que, sin salvaguardas de protección, transparencia, acceso inclusivo y rendición de cuentas, las innovaciones basadas en IA generan mayor vulnerabilidad en lugar de reducirla (UNESCO, 2025).

Una segunda línea se vincula con la gobernanza de datos y algoritmos. El U. S. Department of Education señala que la IA intensifica el paso desde la simple captura de datos hacia la automatización de inferencias y decisiones, lo que incrementa riesgos de sesgo, uso indebido de información y opacidad en procesos con impacto educativo (Cardona *et al.,* 2023). De ahí resulta la necesidad de que las políticas prevean evaluaciones de impacto, criterios de explicabilidad, registros de sistemas utilizados y canales de revisión en los momentos que las decisiones algorítmicas afecten evaluaciones, trayectorias o el acceso a apoyos. En la misma línea, el informe OCDE (2023) mostró que la gobernanza emergente de la IA generativa es predominantemente no vinculante y desigual entre países, lo que refuerza la necesidad de contar con estándares públicos más consistentes.

Una tercera línea prioritaria es el fortalecimiento de la agencia y la formación docente, si bien la UNESCO (2024) desarrolló *su AI Competency Framework for Teachers* que organiza conocimientos, habilidades y valores en torno a dimensiones como enfoque humanocéntrico, ética, pedagogía y aprendizaje profesional. Desde una perspectiva de política pública, estos marcos de referencia necesitan integrarse en estrategias nacionales o institucionales de desarrollo docente, y éstas ser acompañadas de recursos, criterios progresivos y espacios de actualización continua.

Una cuarta línea de orientación se enfoca en la revisión curricular, evaluativa e inclusiva. El análisis de Stracke y otros autores (2025) muestra que las políticas recientes de educación superior requieren articular el uso de IA con educación sobre IA y alfabetización específica;

mientras que la metasíntesis de Funa y Gabay (2025) identifica la equidad, la inclusividad y la alfabetización en IA entre los subtemas centrales de las guías recientes. La OCDE (2026) advierte que las herramientas generales de IA mejoran el desempeño inmediato de los estudiantes sin garantizar aprendizajes duraderos, especialmente cuando sustituyen procesos cognitivos que deberían ser desarrollados por el propio aprendiz. Desde esta perspectiva, el informe permite reforzar el diagnóstico de una gobernanza educativa todavía insuficientemente institucionalizada ya que subraya la necesidad de criterios claros sobre intencionalidad pedagógica, formación docente, equidad de acceso, protección de datos y alineación curricular. Por ello, una política pública educativa más consistente requiere combinar regulación, formación, evaluación basada en evidencia e implementación gradual, de modo que la IA no se incorpore solo por disponibilidad tecnológica, sino por su compatibilidad con fines educativos legítimos y con contextos institucionales concretos.

Conclusiones

El diagnóstico realizado permite afirmar que la incorporación de la IA en educación es reconocida de manera creciente por las políticas públicas educativas y por los marcos internacionales de orientación, aunque dicha incorporación continúa desarrollándose bajo condiciones normativas e institucionales todavía insuficientemente consolidadas en el ámbito educativo.

Al respecto, este diagnóstico muestra que el problema principal no radica en la ausencia absoluta de orientaciones, sino en la persistencia de una brecha entre el reconocimiento ético del fenómeno y su efectiva institucionalización en la acción educativa, aunado al predominio de un esquema de aplicación de regulaciones limitado y la delegación de responsabilidades hacia instituciones y profesorado, sumado a una limitada articulación entre principios, capacidades y contextos de aplicación; todo ello evidencia que la respuesta pública aún se encuentra en una fase de desarrollo incipiente.

Por lo tanto, se sostiene que el desafío para la política educativa contemporánea consiste en construir marcos de gobernanza capaces de orientar su integración de una forma pedagógicamente legítima, éticamente fundada y contextualmente viable. Avanzar en dicha dirección exige fortalecer la regulación específica, la protección de datos, la formación docente, la alfabetización crítica y la capacidad institucional de evaluación y seguimiento. Solo bajo estas condiciones la IA podrá incorporarse a los sistemas educativos sin debilitar los principios de justicia, inclusión y responsabilidad que deben sostener toda acción pública en educación, en especial en contextos como el mexicano, en donde persisten brechas significativas en la alfabetización digital, tanto por parte del profesorado como de los estudiantes, lo que limita el uso ético y adecuado de la IA en los procesos educativos.

Declaración de uso de inteligencia artificial

En este artículo se utilizó una herramienta de IA exclusivamente para la redacción ortográfica, gramatical y de estilo del manuscrito. No se empleó IA en la generación del contenido, análisis ni interpretación. Los(as) autores(as) se apegan a nuestras políticas de uso de IA y asumen plena responsabilidad por el contenido final.

Referencias

Alfiras, M. I. I.; Emran, A. Q. y Mohamed, A. M. (2025). Ethics and governance of generative AI in education: a systematic review on responsible adoption. *Discover Education, 5*(1). https://doi.org/10.1007/s44217-025-01051-y

Cardona, M. A.; Rodríguez, R. J. y Ishmael, K. (2023). *Artificial intelligence and the future of teaching and learning: Insights and recommendations*. U. S. Department of Education, Office of Educational Technology. https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/ai-report/ai-report.pdf

Comisión Europea. (2026). *Guidelines on the ethical use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators: updated*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/7967834

Darvishi, A.; Khosravi, H.; Sadiq, S.; Gašević, D. y Siemens, G. (2024). Impact of AI assistance on student agency. *Computers and Education,* 210, 104967. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104967

Funa, A. A. y Gabay, R. A. E. (2025). Policy guidelines and recommendations on AI use in teaching and learning: A meta-synthesis study. *Social Sciences and Humanities Open,* 11. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101221

Garzón, J.; Patiño, E. y Marulanda, C. (2025). Systematic Review of Artificial Intelligence in Education: Trends, Benefits, and Challenges. *Multimodal Technologies and Interaction, 9*(8). https://doi.org/10.3390/mti9080084

Gouseti, A.; James, F.; Fallin, L. y Burden, K. (2025). The ethics of using AI in K-12 education: a systematic literature review. *Technology, Pedagogy and Education, 34*(2), 161–182. https://doi.org/10.1080/1475939X.2024.2428601

Holmes, W.; Porayska-Pomsta, K.; Holstein, K.; Sutherland, E.; Baker, T.; Shum, S. B.; Santos, O. C.; Rodrigo, M. T.; Cukurova, M.; Bittencourt, I. I. y Koedinger, K. R. (2022). Ethics of AI in Education:

Towards a Community-Wide Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32*(3), 504–526. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1

Holmes, W. y Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education, 57*(4), 542–570. https://doi.org/10.1111/ejed.12533

Khosravi, H.; Shum, S. B.; Chen, G.; Conati, C.; Tsai, Y. S.; Kay, J.; Knight, S.; Martinez-Maldonado, R.; Sadiq, S. y Gašević, D. (2022). Explainable Artificial Intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence,* 3, 100074. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100074

McDonald, N.; Johri, A.; Ali, A. y Collier, A. H. (2025). Generative artificial intelligence in higher education: Evidence from an analysis of institutional policies and guidelines. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans,* 3, 100121. https://doi.org/10.1016/j.chbah.2025.100121

Memarian, B. y Doleck, T. (2023). Fairness, Accountability, Transparency, and Ethics (FATE) in Artificial Intelligence (AI) and higher education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence,* 5, 100152. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100152

Miao, F.; Holmes, W.; Huang, R. y Zhang, H. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709

Monreal-Ávila, R. (2024). Iniciativa con proyecto de decreto por el que se expide Ley Federal que Regula la Inteligencia Artificial. https://bitly.ws/3dBFw.

Mouta, A.; Pinto-Llorente, A. M. y Torrecilla-Sánchez, E. M. (2024). Uncovering Blind Spots in Education Ethics: Insights from a Systematic Literature Review on Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 34*(3), 1166–1205. https://doi.org/10.1007/s40593-023-00384-9

Nguyen, A.; Ngo, H. N.; Hong, Y.; Dang, B. y Nguyen, B. P. T. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies, 28*(4), 4221–4241. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en

— (2026). *OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/062a7394-en

Senado de la República. (2025). *Hacia un marco normativo para la inteligencia artificial (IA) en México: Transcripciones íntegras de los seis conversatorios temáticos 2024-2025*.

Stracke, C. M.; Griffiths, D.; Pappa, D.; Bećirović, S.; Polz, E.; Perla, L.; Di-Grassi, A.; Massaro, S.; Skenduli, M. P.; Burgos, D.; Punzo, V.; Amram, D.; Ziouvelou, X.; Katsamori, D.; Gabriel, S.; Nahar, N.; Schleiss, J. y Hollins, P. (2025). Analysis of Artificial Intelligence Policies for Higher Education in Europe. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence, 9*(2), 124–137. https://doi.org/10.9781/ijimai.2025.02.011

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. https://doi.org/10.54675/ewzm9535

— (2024). *AI competency framework for teachers*. https://doi.org/10.54675/zjte2084

— (2025). *AI and Education: Protecting the Rights of Learners*. https://doi.org/10.54675/roqh4287

Yan, Y.; Liu, H. y Chau, T. (2025). A systematic review of AI ethics in education: Challenges, policy gaps, and future directions. *Journal of Global Information Management, 33*(1). https://doi.org/10.4018/JGIM.386381

Zhu, H.; Sun, Y. y Yang, J. (2025). Towards responsible artificial intelligence in education: a systematic review on identifying and mitigating ethical risks. *Humanities and Social Sciences Communications, 12* (1). https://doi.org/10.1057/s41599-025-05252-6

Salud en riesgo

Experiencias de los recolectores de moras en México desde una perspectiva cualitativa

Health at Risk

Experiences of blackberry pickers in Mexico from a qualitative perspective

Recibido: 26 de marzo de 2026 | Aceptado: 10 de junio de 2026 | Publicado: 3 de agosto de 2026

DOI: 10.32870/PUNTO.V12I23.312

Edgar Geovanni prieto amaral *
Juan Carlos barrera de león **

Resumen

El objetivo del estudio fue comprender las experiencias y percepciones sobre la salud laboral entre los recolectores de moras en México y describir los significados que estos trabajadores atribuyen a sus condiciones laborales y de salud. Se realizó un estudio cualitativo utilizando un enfoque de análisis fenomenológico interpretativo (afi). Se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas con recolectores de moras en diferentes lugares del oeste de México. El análisis se llevó a cabo con el apoyo del *software* Atlas.ti, utilizando codificación abierta y agrupación temática, siguiendo las cinco fases del afi: lectura inicial, identificación de significados emergentes, conexión temática, integración transversal e interpretación fenomenológica. El análisis reveló cuatro temas principales:

* Autor de correspondencia. Doctor en Ciencias de la Salud Ocupacional. Universidad de Guadalajara. México / Universidad Tecnológica de México campus Guadalajara. México. orcid: 0000-0002-4183-7646
Email: edgar.prietoa@icloud.com

** Doctor en Ciencias de la Salud Ocupacional. Universidad de Guadalajara. México. orcid: 0000-0002-1782-6824
Email: juan.bdeleon@academicos.udg.mx

1) el cuerpo acostumbrado al esfuerzo, que expresa la normalización del dolor y la fatiga como parte de la identidad laboral; 2) entre el sacrificio y la necesidad, donde el trabajo se experimenta como deber moral y medio de subsistencia; 3) resistir es estar sano, lo que redefine la salud como capacidad funcional en lugar del bienestar físico; y 4) cuidarse mutuamente, que pone de manifiesto redes informales de apoyo y cuidado colectivo frente a la precariedad institucional. Se concluye que la salud ocupacional de los jornaleros agrícolas se configura como una experiencia corporal, moral y relacional, donde los factores psicosociales moldean la percepción del riesgo y el bienestar. Reconocer estas dimensiones simbólicas y culturales puede fortalecer las estrategias de intervención, la capacitación para el trabajo y las políticas públicas en salud laboral, especialmente en contextos agrícolas vulnerables.

Palabras clave: salud laboral, exposición profesional, riesgos laborales, factores sociales, investigación cualitativa.

Abstract

The aim of this study was to understand the experiences and perceptions of occupational health among blackberry pickers in Mexico and to describe the meanings these workers attribute to their working and health conditions. A qualitative study was conducted using an interpretive phenomenological analysis (IPA) approach. Nine semi-structured interviews were conducted with blackberry pickers in different locations in western Mexico. The analysis was carried out using Atlas.ti software, employing open coding and thematic clustering, following the five phases of IPA: initial reading, identification of emerging meanings, thematic connection, cross-cutting integration, and phenomenological interpretation. The analysis revealed four main themes: 1) the body accustomed to exertion, which expresses the normalization of pain and fatigue as part of work identity; 2) between sacrifice and necessity, where work is experienced as both a moral duty and a means of

subsistence; 3) enduring is being healthy, which redefines health as functional capacity rather than physical well-being; and 4) mutual care, which highlights informal networks of support and collective care in the face of institutional insecurity. It is concluded that the occupational health of agricultural day laborers is configured as a bodily, moral, and relational experience, where psychosocial factors shape the perception of risk and well-being. Recognizing these symbolic and cultural dimensions can strengthen intervention strategies, job training, and public policies in occupational health, especially in vulnerable agricultural contexts.

Keywords: *occupational health, occupational exposure, occupational risks, social factors, qualitative research.*

Cómo citar este artículo

Prieto-Amaral, E. G. y Barrera-De León, J. C. (2026). Salud en riesgo: Experiencias de los recolectores de moras en México desde una perspectiva cualitativa. *Punto Cunorte, 12* (23), e23312.
https://doi.org/10.32870/punto.v12i23.312

Introducción

Contexto de los problemas de salud laboral

El trabajo agrícola en México constituye una de las principales actividades económicas y sociales del país, apoyando el desarrollo de numerosas comunidades rurales. Sin embargo, persisten marcadas desigualdades en las condiciones de salud laboral en este sector. Muchos trabajadores desconocen sus derechos laborales, carecen de educación formal y de información clara o accesible sobre los riesgos para la salud que implica su trabajo diario.

Se estima que más de cinco millones de personas se dedican al trabajo agrícola en México, pero la identificación y prevención de riesgos físicos, químicos, biológicos, ergonómicos y psicosociales sigue siendo limitada. Esta situación revela una brecha estructural en términos de calidad de vida y bienestar laboral (Prieto-Amaral y Barrera-De León, 2025).

En concreto, la producción de frutos rojos —conocidos como moras— se ha consolidado como una de las principales actividades agroexportadoras del país, generando miles de empleos en diferentes regiones. Sin embargo, detrás de este crecimiento económico sigue siendo urgente reexaminar las condiciones laborales de los jornaleros agrícolas. Estos trabajadores a menudo se enfrentan a largas jornadas, salarios basados en el rendimiento y, en muchos casos, falta de beneficios o contratos formales. Estas circunstancias les sitúan en una posición vulnerable que puede agravar los riesgos psicosociales asociados a la informalidad, la migración temporal y la falta de supervisión efectiva por parte de instituciones gubernamentales como la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) o la Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural (SADER). Comprender estas realidades desde una perspectiva científica y humanista implica reconocer al trabajador agrícola no solo como agente económico, sino como un sujeto con derechos, necesidades y aspiraciones para un bienestar integral.

Relevancia científica y social

El objetivo es cubrir lagunas de conocimiento en contextos específicos de la agricultura mexicana, particularmente en lo que refiere a las experiencias vividas, los significados que los trabajadores atribuyen a su actividad laboral y a la salud, así como los símbolos e interpretaciones culturales que configuran su relación con el trabajo y el bienestar. Los autores ya han realizado estudios sobre los riesgos laborales en la agricultura mexicana, pero se centran en dimensiones ergonómicas o exposición a pesticidas en cultivos concretos como el aguacate, o en estudios puramente cuantitativos. Un artículo titulado "Asociación de la exposición a pesticidas con resultados neuroconductuales entre trabajadores del aguacate en México" identifica únicamente el impacto psicológico asociado a la exposición a agroquímicos en trabajadores de Michoacán. Sin embargo, no proyecta que esto se deba a la exposición a factores psicosociales, sino más bien a la exposición al riesgo químico de inhalación y probable ingestión, que afecta colateralmente al rendimiento en el sistema nervioso (Rosa *et al.,* 2023).

Métodos

Diseño del estudio

Este trabajo se desarrolla a partir de una metodología cualitativa interpretativa, centrada en el análisis observacional de fenómenos y cosas observadas. La fenomenología, fundada por Edmund Husserl, se define como el estudio de la esencia de la experiencia consciente, particularmente aquella que es intencionada, es decir, orientada hacia un objeto o fenómeno. Su propósito es volver "a las cosas mismas", explorando cómo los fenómenos se presentan ante la conciencia antes de cualquier interpretación, explicación teórica o juicio externo (Husserl, 2012). Desde esta perspectiva, la fenomenología se interesa en comprender cómo las personas experimentan el mundo, abarcando tanto los aspectos objeti-

vos como subjetivos de la experiencia, incluyendo percepciones, pensamientos, recuerdos, imaginación y emociones (Moustakas, 1994).

Existen dos enfoques fenomenológicos principales. La fenomenología descriptiva, propuesta por Husserl, busca describir las experiencias tal como se viven, suspendiendo *(epojé)* los prejuicios y suposiciones del investigador para acceder al mundo del participante sin presunciones (Husserl, 2012). Por otro lado, la fenomenología hermenéutica o interpretativa, desarrollada por Martin Heidegger, se centra en la interpretación del significado de las experiencias, reconociendo que los seres humanos están siempre inmersos en un contexto histórico, social y lingüístico que influye en su comprensión del mundo (Heidegger, 1967). En este sentido, mientras que la fenomenología husserliana busca la descripción pura de la conciencia, la fenomenología heideggeriana enfatiza la interpretación del ser en su vida cotidiana.

Desde un punto de vista metodológico, la fenomenología se distingue por tres características esenciales. Primero, su enfoque en la experiencia vivida, donde los datos fundamentales son la descripción directa del fenómeno tal y como lo percibe el sujeto, obtenida mediante entrevistas, narrativas o expresiones simbólicas (van-Manen, 1997). Segundo, la búsqueda de la esencia, en la que el análisis fenomenológico busca identificar estructuras comunes y patrones significativos en las experiencias individuales. Tercero, reflexividad, entendida como la capacidad del investigador para reconocer sus propias suposiciones, emociones y creencias, evitando imponerlas en los datos (Finlay, 2009).

La relevancia de la fenomenología radica en su potencial para explorar fenómenos humanos complejos y poco comprendidos, accediendo a los significados más profundos que guían el comportamiento y la experiencia. En el ámbito de la salud, permite entender cómo las personas experimentan enfermedad, sufrimiento o cuidados; en educación, ofrece una visión sobre los procesos de aprendizaje; y en las ciencias sociales, ofrece un marco para analizar el trabajo, la identidad y las relaciones humanas desde la voz y la perspectiva de los propios sujetos.

Entrevista semiestructurada como instrumento

Se diseñó una guía de entrevista semiestructurada y detallada para trabajadores agrícolas, junto con una carta de consentimiento informado para obtener la autorización de los participantes para utilizar los datos obtenidos durante la grabación y procesamiento de la entrevista. Se planteó un total de 23 preguntas abiertas, con varios ejes de análisis: descubriendo su entorno, percepciones del trabajo agrícola, salario, tiempo libre, recreación y familia, y percepción del futuro. Se hicieron preguntas como: ¿qué te motiva a trabajar? ¿Crees que el tiempo influye en tu trabajo? ¿Cómo te pagan? Dime si alguna vez has pensado en tu vejez, ¿te preocupa?

Antes de comenzar la grabación se obtuvo el consentimiento informado de cada participante mediante firma de la carta correspondiente. La grabación se realizó en un entorno privado y aislado.

Participantes y reclutamiento

Los participantes fueron recolectores de moras en una finca en Gómez Farías, Jalisco, durante el ciclo agrícola 2023. Fue un total de 25 trabajadores, de los cuales 9 ingresaron al estudio con sus respectivos seudónimos: *Agua, Alegría, Durazno, Fresa, Gato, Mora, Orquídea, Tulipan* y *Virgo,* que son trabajadores con más de un año de antigüedad en la finca, que participaron voluntariamente en el estudio y autorizaron la grabación de una entrevista semiestructurada en profundidad. La información se mantuvo confidencial y solo se utilizó para la codificación y procesamiento necesarios para la investigación con metodología cualitativa.

Procedimientos de recogida de datos

Se realizaron entrevistas semiestructuradas con una duración media de 52.5 minutos. El proceso analítico se desarrolló en las cinco fases del AFI, siguiendo las directrices de Smith y otros (2012):

Fase 1. Lectura y contexto social. Las transcripciones se leyeron repetidamente para permitir una profundización en las historias de los participantes. Esta fase implicó un enfoque empático y reflexivo, permitiendo al investigador capturar la textura emocional y el contexto vivido de cada historia.

Fase 2. Codificación inicial. Cada entrevista se analizó de forma individual. Se desarrollaron notas descriptivas, lingüísticas y conceptuales, identificando unidades de significado relevantes para la experiencia laboral y sanitaria (por ejemplo, exposición a pesticidas, hábitos laborales, agotamiento físico). Los códigos emergentes se organizaron en un libro de categorías inicial.

Fase 3. Emergencia de temas. Los códigos se compararon inductivamente y agruparon para identificar temas recurrentes entre los participantes. Este proceso permitió capturar las estructuras compartidas de significado, destacando elementos como la normalización del riesgo, el valor del esfuerzo y la percepción funcional de la salud.

Fase 4. Conexión e integración. Se desarrollaron mapas conceptuales que vinculan los temas entre sí, interpretando cómo los recolectores integran sus experiencias corporales, laborales y emocionales. La relación entre el trabajo físico, la salud percibida y la colectividad se configuró como el eje central de la experiencia fenomenológica.

Fase 5. Elaboración interpretativa. Se escribió una narrativa interpretativa que articula las voces de los participantes con la comprensión reflexiva del investigador. Esta fase hermenéutica permitió trascender la descripción y ofrecer una interpretación del significado del trabajo y la salud desde la perspectiva vivida de los recolectores.

Gestión y análisis de datos

Las entrevistas fueron transcritas digitalmente a partir de las grabaciones de los entrevistados; estas entrevistas se realizaron en español. El análisis de datos se realizó con base en categorías y códigos, utilizando el AFI, siguiendo a Heidegger (1967) y van-Manen (1997). Para este fin se

utilizó el *software* especializado Atlas.ti versión 25 para Mac, junto con suministros de material de papelería y una grabadora de voz para apoyar la recopilación y organización de datos.

Demografía

En esta sección se utilizaron los siguientes criterios: sexo, grupos de edad, estado civil, nivel educativo y antigüedad en el trabajo agrícola. Como se verifica en la Tabla 1, la muestra estuvo formada por nueve trabajadores, cuatro hombres (44 %) y cinco mujeres (56 %). En cuanto a la edad, la mayoría de los participantes tenían entre 31 y 40 años (56 %), seguidos por aquellos entre 18 y 20 años (22 %) y entre 21 y 30 años (11 %). Solo un participante (11 %) tenía entre 41 y 50 años, y no se registró ningún participante mayor de 50. En cuanto al estado civil, la mayoría de los entrevistados eran solteros (89 %), mientras que uno estaba casado (11 %). En cuanto al nivel educativo, la mayoría de los trabajadores tenían educación básica mexicana (56 %), seguidos por aquellos que sabían leer y escribir sin educación formal (33 %) y uno con formación técnica (11 %). Ninguno de los participantes tenía un título universitario. Finalmente, en cuanto a los años de experiencia en el trabajo agrícola, dos participantes declararon tener más de cinco años en el sector, cinco participantes entre dos y cinco años de experiencia, y dos con un año o menos.

Tabla 1. Características sociodemográficas de los participantes

Variable	n	%
Sexo		
Hombres	4	44 %
Mujeres	5	56 %
Grupo de edad		
18–20 años	2	22 %

Variable	n	%
Grupo de edad		
21–30 años	1	11 %
31–40 años ▲	5	56 %
41–50 años	1	11 %
> 50 años	0	
Estado civil		
Soltero/a ▲	8	89 %
Casado/a	1	11 %
Nivel educativo		
Sabe leer y escribir (sin educación formal)	3	33 %
Educación básica (primaria / secundaria) ▲	5	56 %
Formación técnica	1	11 %
Nivel universitario	0	
Antigüedad en trabajo agrícola		
1 año o menos	2	22 %
2–5 años ▲	5	56 %
Más de 5 años	2	22 %

Nota: Recolectores de moras en Granja La Huerta, Gómez Farías, Jalisco durante el ciclo agrícola 2023. n = 9. Elaboración propia.

El cuerpo acostumbrado al esfuerzo: la normalización del riesgo

El cuerpo como herramienta de trabajo. Con base en el análisis, se sabe que los recolectores asumen el esfuerzo físico y la exposición a condiciones secundarias como parte básica del trabajo. El dolor, el cansancio y la

exposición al sol o a agentes biológicos y químicos se perciben como elementos de normalidad, incluso formativos, dentro de su experiencia laboral, por ejemplo:

> Aquí el que más aguanta es el que sirve, el que se quiebra no dura. *(Durazno)*

El cuerpo no se experimenta como un espacio de cuidado sino como un medio funcional, sujeto al desgaste físico que se superpone con orgullo y sentido de pertenencia; en este sentido, la perspectiva encarna la noción de *cuerpo obrero-trabajador* y la de los contextos sociales, culturales y físicos del trabajo agrícola; donde la fuerza se naturaliza como símbolo de respeto y competencia para quienes ganan más.

Ahora, hablando del dolor como señal de pertenencia e identidad, la fatiga, las lesiones musculoesqueléticas o el dolor en sí mismo no se perciben como signos de daño, sino como parte de la actividad laboral: "ventajas del oficio". En el horizonte interpretativo, el sufrimiento corporal se asocia con la experiencia de haber *ganado el día,* por ejemplo:

> Llegas destrozado, pero feliz porque hiciste el trabajo. *(Gato)*

Desde la fenomenología, esta narrativa proyecta un proceso de resignificación del sufrimiento, donde el dolor se integra como parte constitutiva de la existencia laboral. En el AFI mencionamos que el *cuerpo herido* es, paradójicamente, el cuerpo que demuestra utilidad en el lugar de trabajo.

La exposición al sol, a los agroquímicos (fertilizantes y pesticidas) y las cargas pesadas se describen con demasiada frecuencia. El riesgo es normalizado por el propio trabajador y pasa a formar parte del panorama diario —cuando debe ser lo contrario—, por ejemplo:

> Ya sabemos que el químico huele fuerte, pero siempre ha sido así. *(Alegría)*

Esta interpretación solo revela que el trabajador está acostumbrado física y simbólicamente a la percepción del peligro que ya no tiene relevancia como peligro; pero a partir de la hermenéutica, los trabajadores construyen una narrativa de resistencia aprendida porque es lo que tocaba, es lo que la vida y Dios les dieron.

Entre el sacrificio y la necesidad: el trabajo como obligación moral

El trabajo se experimenta como una obligación moral y emocional, ya que la necesidad económica está vinculada a los valores de responsabilidad y orgullo de "no fallar a mi ser", por ejemplo:

> Puede que esté cansado, pero mis hijos tienen que comer. *(Agua)*

En el análisis se evidencia la intersubjetividad del deber, donde el valor del trabajo trasciende la dimensión económica y se asume como compromiso jurado y ético con la comunidad, la familia y los seres queridos. Desde la fenomenología, *trabajar* adquiere un significado trascendental: es una forma de cuidar y ser.

Ahora, al hablar del sacrificio como una virtud, el sufrimiento y la dedicación con identidad total al trabajo se transforman en atributos que van de la virtud ética a la moral, de modo que quienes toleran más se muestran como más responsables y dignifican al ser, por ejemplo:

> Aquí no te quejas, porque eso es pereza. *(Fresa)*

En la descripción fenomenológica el sacrificio se evoca como el estándar de oro en la identidad laboral. Esta percepción se interpreta como una forma de subjetivación en la que el esfuerzo extremo se normaliza y moraliza, reforzando el vínculo entre el valor de ser como individuo y el valor de ser productivo ocupacionalmente.

Y finalmente, en este resultado temático, hablaremos de la ausencia de alternativas, donde los trabajadores reconocen que la falta de opciones ocupacionales en la comunidad de Gómez Farías, Jalisco, determina el destino y, por tanto, fortalece el sentido de pertenencia al campo y al trabajo agrícola; pero esto, al mismo tiempo, se convierte en una limitación que se integra en el discurso del deber, por ejemplo:

> Esto es lo que hay y tienes que seguirle. *(Mora)*

El plano existencial del trabajador está estructurado entre la necesidad de lo material y la fidelidad simbólica a la actividad laboral, lo que nos lleva a considerar que la aceptación de *este destino* no es mera resignación, sino una estrategia de significado ante un contexto que sociodemográficamente se vuelve adverso, y vemos la evidencia de desigualdad de oportunidades.

Resistir es estar sano: la salud como capacidad funcional

Ahora hablaremos de la salud como fortaleza. Los trabajadores asocian la salud con la capacidad de resistir y resistir, de seguir trabajando, y no como la ausencia de enfermedad, mencionada en el concepto de la oms (Figueroa, 2002). *Estar bien* significa poder levantarse y desempeñarse plenamente durante la jornada laboral. Comparto una parte de la entrevista a *Tulipán:*

> Si puedes venir a trabajar, entonces no estás enfermo. *(Tulipán)*

La idea errónea sobre el concepto de salud, en una comprensión significativa, se convierte en un recurso práctico y simbólico; desde la fenomenología, esta definición se apropia de una visión corpórea y funcional de la existencia, donde la integridad se mide por la capacidad de interactuar en sus diferentes momentos de vida.

Otro criterio que se observa en los discursos es el de ocultar y hacer invisible la incomodidad, ya que la sensación de sentirse mal es solo un detalle del mismo cansancio y se minimiza, e incluso se ignora por completo. El reconocimiento del dolor se pospone hasta que impida el regreso a la actividad ocupacional, como se muestra en el discurso de *Gato:*

> Te sientes mareado, pero con agua o un descanso... pasas. *(Gato)*

Este patrón de comportamiento solo evidencia el proceso de negación corporal, ya que busca la continuidad del papel productivo; por el conocimiento de que los trabajadores/recolectores trabajan a pieza, el cuerpo mismo se vuelve transparente hasta que "no funciona" y, en ese momento, es donde el trabajador experimenta la fragilidad de su *estar en el trabajo*.

Finalmente, la productividad como medida de bienestar, donde se concibe la idea de que estar sano está relacionado con la función de utilidad laboral, generando un movimiento simbólico: el valor del cuerpo no reside en su bienestar, sino en su capacidad para trabajar y producir:

> Mientras cumplas, todo está bien. *(Virgo)*

La experiencia fenomenológica en el caso de *Virgo* nos muestra una ética de la performance incorporada, donde la conciencia de la salud se mezcla con la del deber y su cuerpo se experimenta como un *medio de estar en el mundo,* pero condicionado por la estructura procedimental de la actividad profesional.

Cuidarse mutuamente: apoyo mutuo y estrategias para afrontar las cosas

En cuanto a la solidaridad como forma de cuidado, los trabajadores desarrollan vínculos como redes de apoyo recíproco, especialmente en situaciones de incomodidad o fatiga debido a la misma actividad profesional. La propia comunidad se convierte en una red de apoyo para

protegerse contra la ausencia de sistemas de salud formales dentro y fuera del lugar de trabajo:

> Nos cuidamos unos a otros, si uno se siente mal, los demás le cubren. *(Alegría)*

Desde la perspectiva de la fenomenología interpretativa, este comportamiento revela una ética del cuidado intersubjetivo donde la percepción de bienestar integral se construye en relación con su entorno y su red de apoyo. Ahora, basándose en el conocimiento empírico y el autocuidado con remedios comunitarios, y ante la limitación de instalaciones sanitarias dentro y fuera de la granja, los trabajadores recurren al conocimiento tradicional, remedios caseros que ofrecen soluciones improvisadas para lidiar con las molestias de la propia actividad, como menciona Tulipán:

> Para el mareo, bebemos agua con sal, o tomamos un poco de aire, eso ayuda. *(Tulipán)*

Estos métodos, que surgen de los usos y costumbres de la comunidad, son expresiones de autonomía simbólica, donde el cuidado del trabajador se basa en la experiencia compartida colectivamente más que en el conocimiento técnico-científico. Es en la dimensión cultural en la que el conocimiento vivido a diario actúa como una forma de gobierno hasta convertirse en norma.

La colectividad diaria nos muestra cómo se convierte en un refugio existencial, la forma de convivir, las bromas y la camaradería se convierten en mecanismos de equilibrio emocional ante la dureza del trabajo:

> A veces te ríes para pasar el día, si no, se pondría más pesado. *(Durazno)*

La colectividad representa un espacio de sentido y pertenencia ya que, en medio del esfuerzo integral y la precariedad, los trabajadores encuentran en el vínculo de solidaridad una fuente de identidad que mitiga el aislamiento y acaba fortaleciendo las relaciones en la comunidad como entidad social.

Discusión

Los hallazgos de este estudio ofrecen una comprensión más profunda y matizada de cómo los recolectores de moras en México viven su trabajo y la salud laboral, integrando dimensiones materiales, simbólicas y psicosociales. En contraste con estudios previos (Rosa *et al.,* 2023; Prieto-Amaral y Barrera-De León, 2025) que se han centrado principalmente en aspectos de riesgo físico o técnico, nuestros resultados subrayan que la salud no se experimenta solo como la ausencia de daño, sino como la capacidad de resistencia corporal, la continuidad del trabajo y la fortaleza moral. El cuerpo se convierte en un espacio de valor, identidad y pertenencia.

En cuanto a la literatura anterior, los hallazgos coinciden con investigaciones en contextos agrícolas latinoamericanos (Camarena-Ojinaga *et al.,* 2013; Pulgar *et al.,* 2016) que informan de la aceptación del dolor y la fatiga como elementos inevitables del comercio. Por ejemplo, el estudio cualitativo con trabajadores agrícolas indígenas en el noroeste de México describe cómo las mujeres perciben los riesgos laborales basándose en prácticas cotidianas, y cómo estas prácticas configuran la percepción del riesgo como algo normalizado. Esta naturalización está en línea con lo expuesto en nuestro apartado “El cuerpo acostumbrado al esfuerzo: la normalización del riesgo”. Otro estudio reciente entre trabajadores agrícolas latinoamericanos documenta cómo factores psicosociales como la presión económica, la falta de alternativas laborales y la obligación moral influyen en la percepción del bienestar y en cómo se prioriza la salud frente al trabajo (Pulgar *et al.,* 2016). Nuestro análisis profundiza en esto, mostrando que no solo existe una presión externa

sino también una internalización moral de la necesidad, donde el sacrificio deja de ser solo circunstancial para convertirse en una virtud que construye la identidad.

El tema de la salud como funcionalidad, expresado en "Resistir es estar sano: la salud como capacidad funcional", está relacionado con el estudio MICASA, en el que se encontró una alta prevalencia de dolor musculoesquelético asociado a posturas de trabajo y cargas físicas, y donde muchos trabajadores consideran el trabajo continuo como un indicador de estar *bien* de salud (Xiao *et al.,* 2013). Sin embargo, también observamos que esta percepción funcional incorpora una dimensión simbólica de dignidad: estar enfermo no solo implica incomodidad física, sino también el riesgo de perder la identidad laboral, el sustento y el reconocimiento dentro del colectivo.

En cuanto a las redes de apoyo y las estrategias colectivas ("Cuidarse mutuamente: apoyo mutuo y estrategias para afrontar las cosas"), los resultados empíricos amplían lo documentado en la literatura sobre estrategias informales de afrontamiento en zonas rurales agrícolas, donde los trabajadores recurren a remedios caseros, pausas improvisadas y solidaridad vecinal o entre iguales como respuesta a riesgos que las instituciones no cubren (Camarena-Ojinaga *et al.,* 2013). Lo que nuestra investigación destaca es la dimensión simbólica y existencial de estas prácticas: no solo una respuesta pragmática al riesgo, sino una forma de reconstrucción del significado y reafirmación del *nosotros en el trabajo* como un espacio de dignidad.

Desde una perspectiva cualitativa, este estudio enriquece la comprensión de la salud ocupacional al documentar que los modelos de riesgo en ese campo deben incorporar las dimensiones subjetivas del cuerpo vivido, la moralidad del deber laboral y la resiliencia simbólica. La fenomenología interpretativa ofrece un enfoque para entender la salud no como una variable dependiente de la exposición, sino como un proceso activo de interpretación que los trabajadores llevan a cabo a diario. Esto sugiere que la teoría de la salud ocupacional debería dialogar más con corrientes filosóficas y sociológicas que consideran al ser humano encar-

nado y al trabajo como una experiencia vivida, no solo como un factor productivo.

A su vez, el estudio documenta, desde las narrativas de los propios trabajadores, la relevancia de los factores psicosociales como componente central (no accesorio) de la experiencia en salud laboral. Demandas como la obligación moral, las expectativas sociales, la autodemanda corporal y las limitaciones estructurales pasan de ser contexto a ser parte constitutiva de cómo se interpreta la salud (psicológica y física). Esto aporta elementos empíricos cualitativos que pueden informar perspectivas integradas que unen lo físico con lo simbólico y lo psicosocial en la experiencia de salud laboral de los jornaleros.

Para empleadores y gestores del sector agrícola, los resultados indican que las intervenciones de salud laboral que se centran únicamente en proporcionar equipos de protección personal, modificar técnicas de trabajo o proporcionar pausas, pueden ser insuficientes si no consideran los significados que los trabajadores atribuyen al esfuerzo, el sacrificio y el cuerpo. Los programas de formación podrían incorporar espacios participativos donde los trabajadores expresen sus propias concepciones y narrativas de salud, para que las medidas no choquen con valores como la dignidad, la identidad laboral y la responsabilidad familiar (Chávez-Santos *et al.,* 2025).

Los profesionales de la salud laboral y los trabajadores del campo podrían beneficiarse de enfoques interdisciplinarios que incluyan la psicología, la antropología y el trabajo social para escuchar y trabajar con los marcos de significado del trabajador. Por ejemplo, las intervenciones psicoeducativas o los talleres narrativos pueden ayudar a hacer visible el sufrimiento físico, las expectativas morales y las emociones que acompañan al trabajo, promoviendo un mayor autocuidado y respeto por los límites del cuerpo.

Una reflexión crítica que surge de este estudio es que los factores psicosociales no actúan solo como variables independientes que agravan o moderan el daño, más bien, están profundamente entrelazadas en la experiencia corporal del trabajador. La obligación moral de seguir traba-

jando incluso cuando duele, la autodisciplina corporal, la resignación ante la falta de alternativas y el apoyo mutuo constituyen un marco psicosocial que moldea la percepción del dolor, la salud, el riesgo y el valor del trabajo. Es necesario replantear los modelos de salud laboral para que no conciban los factores psicosociales como añadidos, sino como elementos centrales de la vida laboral.

Del mismo modo, la aparición de silencios "...no quejarse, la invisibilidad de la incomodidad hasta que el cuerpo no responde..." debe abordarse como un síntoma. Las intervenciones bien intencionadas probablemente fracasarán si ignoran cómo estos factores culturales, morales y emocionales limitan la agencia del trabajador para cuidarse a sí mismo, denunciar o exigir mejores condiciones. En este sentido, lo psicosocial se convierte en un terreno de negociación simbólica y poder, donde intervienen no solo la salud individual sino también la justicia laboral, el reconocimiento social y el respeto ético.

Conclusiones

La salud ocupacional de los jornaleros agrícolas se configura como una experiencia corporal, moral y relacional donde los factores psicosociales moldean la percepción del riesgo y el bienestar. Reconocer estas dimensiones simbólicas y culturales puede fortalecer las estrategias de intervención, la capacitación para el trabajo y las políticas públicas en salud laboral, especialmente en contextos agrícolas vulnerables.

Agradecimientos

Los autores agradecen a los trabajadores de Granja La Huerta en Gómez Farías, Jalisco por su valiosa colaboración. También reconocemos a la Universidad de Guadalajara y a la Universidad Tecnológica de México, *campus* Guadalajara, por proporcionar apoyo institucional e instalaciones de investigación.

Declaración de uso de inteligencia artificial

En este artículo se utilizó una herramienta de inteligencia artificial (IA) exclusivamente para la redacción ortográfica, gramatical y de estilo del manuscrito. No se empleó IA en la generación del contenido, análisis ni interpretación. Los(as) autores(as) se apegan a nuestras políticas de uso de IA y asumen plena responsabilidad por el contenido final.

Referencias

Camarena-Ojinaga, L.; von-Glascoe, C.; Martínez-Valdés, C. y Arellano-García, E. (2013). Riesgos del trabajo y salud: percepción de mujeres indígenas jornaleras en el noroeste de México. *Salud Colectiva, 9* (2), 247–256. https://doi.org/10.18294/sc.2013.35

Chávez-Santos, E.; Flores-Moreno, M.; Hernández, A.; García, R. M.; Spector, J. T.; Ornelas, I. J. y Baquero, B. (2025). "A veces no aguantas lo pesado que es el trabajo": A qualitative study on work conditions, labor and social policies, and health among Latino agricultural workers in Washington State. *SSM–Qualitative Research in Health,* 7, 100507. https://doi.org/10.1016/j.ssmqr.2024.100507

Figueroa, S. (2002). *Introducción a la salud pública*. Universidad de San Carlos de Guatemala, Facultad de Ciencias Médicas.

Finlay, L. (2009). Debating Phenomenological Research Methods. *Phenomenology & Practice, 3* (1). https://doi.org/10.29173/pandpr19818

Heidegger, M. (1967). *Being and Time*. Blackwell. (Trabajo original publicado en 1927).

Husserl, E. (2012). *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology* (2.ª ed.) Routledge. (Trabajo original publicado en 1913).

Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781412995658

Prieto-Amaral, E. G. y Barrera-De León, J. C. (2025). Validity of an ergonomic risk assessment instrument in agricultural workers in a pilot test. Case: Farm Gómez Farías, Jal. *Red de Investigación en Salud en el Trabajo, 8* (S6), 14–16. https://rist.zaragoza.unam.mx/index.php/rist/article/view/894

Pulgar, C. A.; Trejo, G.; Suerken, C.; Ip, E. H.; Arcury, T. A. y Quandt, S. A. (2016). Economic hardship and depression among women in Latino farmworker families. *Journal of Immigrant and Minority Health, 18* (3), 497–504. https://doi.org/10.1007/s10903-015-0229-6

Rosa, M. J.; Armendáriz-Arnez, C.; Gudayol-Ferré, E.; Prehn, M.; Fuhrimann, S.; Eskenazi, B.; Lindh, Ch. y Mora, A. M. (2024, marzo). Association of pesticide exposure with neurobehavioral outcomes among avocado farmworkers in Mexico. *International Journal of Hygiene and Environmental Health,* 256: 114322. https://doi.org/10.1016/j.ijheh.2024.114322

Smith, J. A.; Flowers, P. y Larkin, M. (2012). Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research. SAGE Publications.

van-Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2.ª ed.) Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315421056

Xiao, H.; McCurdy, S. A.; Stoecklin-Marois, M. T.; Li, C. S. y Schenker, M. B. (2013). Agricultural work and chronic musculoskeletal pain among Latino farm workers: The MICASA study. *American Journal of Industrial Medicine, 56* (2), 216–225. https://doi.org/10.1002/ajim.22118

Experiencias de las condiciones laborales y la doble presencia en mujeres trabajadoras sexuales cisgénero de la zona conurbada de Guadalajara

Experiences of working conditions and double presence in cisgender female sex workers from the Guadalajara Metropolitan Area

Recibido: 25 de marzo de 2026 | Aceptado: 10 de julio de 2026 | Publicado: 17 de agosto de 2026

DOI: 10.32870/PUNTO.V12I23.311

Karla Yamilet falomir frausto *
Mónica Isabel contreras estrada **
Silvia Graciela león cortés ***

Resumen

El presente artículo comprende las experiencias y vivencias de las condiciones laborales y la doble presencia de mujeres cisgénero[1] que ejercen el

* Autora de correspondencia. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. México. orcid: 0009-0003-4898-4459
Email: karla.falomir5339@alumnos.udg.mx

** Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. México. orcid: 0000-0002-4142-821x
Email: monica.cestrada@academicos.udg.mx

*** Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. México. orcid: 0000-0001-5802-8936
Email: silvia.leon@academicos.udg.mx

1 Cisgénero se refiere a las personas cuya identidad de género coincide con el sexo asignado al nacer (Aultman, 2014).

trabajo sexual en la zona conurbada de Guadalajara (ZCG).[2] El estudio se fundamenta en el paradigma idealista de George Berkeley (1982), cuyo postulado *esse est percipi*[3] permite analizar cómo la percepción social externa configura la realidad material de estas mujeres, y su fundamento teórico es el construccionismo social de Berger y Luckmann (1966). Estos marcos interpretativos permiten comprender la manera en que las realidades sociales y laborales, específicamente las condiciones de trabajo y la doble presencia —entendida como la necesidad de responder simultáneamente a las demandas del trabajo remunerado y del trabajo doméstico/familiar—, se coconstruyen a partir de procesos de percepción social y significados compartidos en el contexto de la ZCG.

La investigación se desarrolló con un diseño de corte cualitativo, mediante un estudio de caso orientado a recuperar las experiencias vividas de las participantes; las técnicas usadas fueron el muestreo propositivo y técnicas de recolección de la información, las cuales se realizaron durante el año 2025: doce entrevistas en profundidad, observación de campo y mapeo de los actores sociales (clientes, encargados y encargadas de los establecimientos, personal de seguridad y otras trabajadoras), desde el contexto micro y macrosocial de espacios relacionados con el

2 Lo que aquí se denomina zona conurbada de Guadalajara (ZCG) incluye los municipios de Guadalajara, Zapopan, Tlaquepaque, Tonalá y una parte de Tlajomulco de Zúñiga, donde se centró el trabajo de campo, al ser los municipios donde se ubicaron los espacios de trabajo sexual identificados y accesibles para las participantes de este estudio. Municipios como Tlajomulco de Zúñiga en su porción no conurbada, El Salto, Juanacatlán, Ixtlahuacán de los Membrillos y Zapotlanejo no fueron contemplados dado que no se identificaron durante el trabajo de campo escenarios de trabajo sexual equiparables a los observados en las zonas señaladas; se reconoce esto como una delimitación metodológica del estudio.

3 Máxima del idealismo subjetivo de George Berkeley (1982) que se traduce como "ser es ser percibido". El autor sostiene que la existencia de las cosas depende de que sean percibidas por una mente; en el contexto de esta investigación se emplea para analizar cómo la falta de percepción de las mujeres como "trabajadoras" por parte del Estado y la sociedad de Guadalajara anula su existencia jurídica y el acceso a sus derechos laborales.

ejercicio del trabajo sexual. Los datos obtenidos se trataron a través del análisis de contenido temático, se incluyeron las cinco categorías siguientes: "ser mujer", "trabajadora sexual", "condiciones laborales", "realidad social" y "doble presencia".

De acuerdo con las realidades sociales de las trabajadoras sexuales que participaron en esta investigación, resalta el significado de *ser mujer* que, de acuerdo con lo expresado por *Themis* (41 años), se asocia con una "seguridad que impone". En su mundo de vida cotidiano, la feminidad es una herramienta de negociación y jerarquía; el "porte" es lo que le permite transitar por espacios de riesgo manteniendo una posición de autoridad; por otro lado, para *Oya* (36 años) esta condición es sinónimo de ser el pilar económico de su familia. Su labor no la define como persona, lo que la define es el resultado de su trabajo: el bienestar de sus hijos. Esta *doble presencia* actúa como un blindaje moral que le permite soportar el estigma y la violencia.

El significado de *trabajadora sexual* para *Kali* (71 años) es una "experiencia de alienación física". Es una labor donde el cuerpo se presta para el servicio y el descanso se posterga, todo ello bajo un sistema que utiliza el uniforme tipo clínico del centro de masajes donde labora como un mecanismo del construccionismo social para ocultar la precariedad laboral detrás de una fachada de higiene y salud que, ante clientes y autoridades, presenta la actividad como un servicio terapéutico y no como trabajo sexual; asimismo, para *Oshun* (45 años) el trabajo sexual es una "experiencia de vulnerabilidad psicosocial". Su identidad como mujer y trabajadora se sostiene en equilibrio precario entre el afecto que brinda por pago y el amor que protege en su hogar, evidenciando que la doble presencia es, ante todo, un fenómeno de agotamiento mental.

Por otro lado, el significado de *condiciones laborales* para *Yemayá* (25 años) representan una realidad compleja donde se entrelazan la informalidad, la inseguridad y la falta de derechos legales, todo bajo un sistema de "reglas no escritas". Para *Obba* (48 años) las condiciones laborales en el centro de masajes donde trabaja no se limitan solo a la actividad que realiza, sino que se definen por la "precariedad física", el

"desgaste por la edad" y la "lucha por la autonomía" dentro de un espacio cerrado.

Con relación a lo expuesto, la *realidad social* es percibida por *Artemisa* (27 años) como "campo de batalla por la supervivencia y el reconocimiento", derivado de la hostilidad del entorno urbano de Guadalajara; para ella, la sociedad es un ente que la "usa" de noche pero la "señala" de día; sin embargo *Lakshmí* (32 años), quien analiza la hipocresía de la realidad social, percibe que la sociedad consume el servicio pero niega a la persona. Para ella, la realidad es una "actuación" constante donde debe ocultar quién es para poder "encajar" en los círculos sociales que no son del trabajo.

Cabe destacar que la *doble presencia* para *Hera* (38 años) es una realidad que describe como un "malabarismo mental" donde debe cuidar que su rol de proveedora no contamine la imagen que sus hijos tienen de ella. Ser madre y trabajadora sexual es vivir en una alerta constante para que ambos mundos nunca se toquen, lo que genera un agotamiento psicosocial superior al cansancio físico; aunado a ello, *Durga* (45 años) vive la doble presencia como una "carga de responsabilidad absoluta e invisible", ya que su rol de cuidadora es el pilar que sostiene a su familia y el trabajo sexual es simplemente la herramienta para lograrlo.

Los resultados de este estudio evidencian que, en su vida cotidiana, las mujeres trabajadoras sexuales son el motor fundamental que impulsa el bienestar de sus familias, gestionando una compleja doble presencia donde la responsabilidad del cuidado se entrelaza con la precariedad laboral extrema.

Ante la falta de regulación y el nulo reconocimiento de sus derechos laborales y humanos, estas mujeres cumplen ciclos de trabajo extenuantes bajo la invisibilidad que anula su acceso a la seguridad social, lo que refuerza los "cautiverios" descritos por Lagarde (2005), al quedar atrapadas entre la exigencia doméstica y la explotación. Esta ausencia de marco normativo no solo profundiza dicho cautiverio, sino que lo naturaliza como parte de una economía informal sostenida por relaciones de poder patriarcales; así lo evidencian las notas de campo en las que *Durga*

describe su jornada como una responsabilidad ininterrumpida, donde no existe distinción entre el tiempo laboral y el doméstico.

Esta desprotección profundiza la violencia y criminalización que enfrentan por parte de los clientes, quienes a menudo son los principales ejecutores de agresiones amparados en un sistema de construcción social que deshumaniza a la mujer (Berger y Luckmann, 1966) y la deja vulnerable ante la ausencia de mecanismos de salud ocupacional, condiciones laborales y ausencia de leyes, normativas y programas gubernamentales especializados en esta población, lo que evidencia un vacío en el rol del Estado y de las instituciones frente a sus derechos. Es importante atender la violencia y la criminalización que enfrentan las trabajadoras sexuales por parte de clientes que a menudo aprovechan el vacío legal y el estigma social para ejercer poder, sabiendo que la falta de estatus jurídico del trabajo sexual garantiza su impunidad y silencia cualquier intento de denuncia o exigencia de justicia por parte de las mujeres.

Los hallazgos se detallan describiendo las experiencias y vivencias a través de categorías, subcategorías y códigos de las condiciones de trabajo y doble presencia, en donde se destaca que la coexistencia de responsabilidades de cuidado y trabajo remunerado genera tensiones constantes que se expresan en procesos de fragmentación identitaria y en la necesidad de gestionar distintos roles sociales de manera simultánea.

Estas experiencias se ven intensificadas por el estigma social que rodea al trabajo sexual, que opera como un dispositivo simbólico, estructural y jurídico que contribuye a invisibilizar diversos riesgos psicosociales, biológicos y ergonómicos presentes en el ejercicio cotidiano de esta actividad. Dicho estigma no puede comprenderse al margen de la estructura patriarcal que sostiene y reproduce las violencias hacia las trabajadoras sexuales, en la medida en que son las relaciones de poder de género, el control social sobre el cuerpo femenino y la sexualidad los factores que definen quién puede ejercerla, en qué condiciones y bajo qué riesgos.

En conclusión, el estudio demuestra que el trabajo sexual en la zcg se sostiene sobre una paradoja: la mujer como pilar económico familiar frente a la precariedad laboral institucionalizada. Los estudios de la co-

municación se benefician de éste al revelarse cómo los marcos de percepción social y el estigma actúan como barreras simbólicas que silencian el discurso de estas mujeres, transformando la comunicación en una herramienta de resistencia y gestión de identidades duales (lo público frente a lo privado). La investigación subraya la urgencia de transitar desde una mirada criminalizadora hacia una comunicación institucional que reconozca los derechos humanos y el rol vital en la estructura social de las trabajadoras.

Palabras clave: trabajo sexual, condiciones de trabajo, doble presencia, salud ocupacional.

Abstract

This article explores the lived experiences regarding labor conditions and "double presence" among cisgender[1] women engaged in sex work within the Guadalajara Metropolitan Area. The study is grounded in George Berkeley's (1982) paradigm of subjective idealism, specifically the postulate esse est percipi*[2], which allows for an analysis of how external social perception shapes the material reality of these women. Theoretically, the work is rooted in the social constructionism of Berger and Luckmann (1966), employing these frameworks to understand how social and labor realities specifically working conditions and double presence are co-constructed through processes of social perception and shared meanings within the Guadalajara Metropolitan Area context.*

The research followed a qualitative case study design aimed at capturing the participants' lived experiences. Methodological techniques

1 *Cisgender*. Refers to individuals whose gender identity matches the sex assigned at birth (Aultman, 2014).

2 A maxim of George Berkeley's subjective idealism translated as "to be is to be perceived". In this context, it is used to analyze how the State's and society's failure to perceive these women as "workers" nullifies their legal existence and access to labor rights (Berkeley, 1982).

included purposive sampling and data collection conducted throughout 2025, comprising twelve in-depth interviews, field observations, and social actor mapping across micro- and macro-social spaces related to sex work. The data were processed through thematic content analysis, covering five key categories: being a woman, sex worker, labor conditions, social reality, and double presence.

Regarding the social realities of the participants, the meaning of being a woman stands out. For Themis *(41 years), womanhood is associated with a "commanding confidence". In her everyday life-world, femininity serves as a tool for negotiation and hierarchy; her "bearing" (porte) allows her to navigate high-risk spaces while maintaining a position of authority. Conversely, for* Oya *(36 years), being a woman is synonymous with being the economic pillar of her family. Her labor does not define her as a person; rather, she is defined by the result of her work: her children's well-being. This "double presence" acts as a moral shield that enables her to endure stigma and violence.*

Furthermore, the meaning of sex worker for Kali *(71 years) is an experience of physical alienation a labor where the body is lent for service and rest is postponed, all under a system that utilizes uniforms as a mechanism of social construction to hide precariousness behind a facade of hygiene and health. For* Oshun *(45 years), sex work is an experience of psychosocial vulnerability. Her identity as both a woman and a worker rests on a precarious balance between the affection she provides for pay and the love she protects at home, evidencing that double presence is, above all, a phenomenon of mental exhaustion.*

In terms of labor conditions, Yemayá *(25 years) describes a complex reality where informality, insecurity, and a lack of legal rights intertwine under a system of "unwritten rules". For* Obba *(48 years), working conditions in the massage center are defined by physical precariousness, age-related wear, and the struggle for autonomy within a confined space.*

Social reality is perceived by Artemisa *(27 years) as a "battlefield for survival and recognition" stemming from the hostility of Guadalajara's*

urban environment; she views society as an entity that "uses" her by night but "points the finger" by day. Meanwhile, Lakshmí *(32 years) analyzes the hypocrisy of this reality, noting that society consumes the service but denies the person. To her, reality is a constant "performance" where she must hide her true self to "fit" into social circles outside of work.*

Notably, double presence for Hera *(38 years) is a "mental juggling act", where she must ensure her role as a provider does not contaminate her children›s image of her. Being a mother and a sex worker requires constant vigilance to ensure these two worlds never touch, resulting in psychosocial exhaustion that exceeds physical fatigue. Similarly,* Durga *(45 years) experiences double presence as a burden of absolute and invisible responsibility, where her role as a caregiver is the pillar sustaining her family, and sex work is simply the tool to achieve it.*

The results demonstrate that sex workers are the fundamental engine driving their families' well-being, managing a complex double presence where caregiving responsibilities meet extreme labor precariousness. In the absence of regulation and the recognition of their labor and human rights, these women endure grueling work cycles in an invisibility that denies them access to social security. This reinforces the "captivities" described by Lagarde (2005), as they remain trapped between domestic demands and exploitation. This lack of protection deepens the violence and criminalization they face from clients, who are often the primary perpetrators of aggression, emboldened by a social construction that dehumanizes women (Berger & Luckmann, 1966). It is vital to address this violence, as clients often exploit legal vacuums and social stigma to exert power, knowing that the lack of legal status for sex work guarantees their impunity and silences any attempt by these women to seek justice.

The findings highlight that the coexistence of caregiving and paid labor generates constant tensions expressed through identity fragmentation. These experiences are intensified by social stigma, which operates

as a symbolic, structural, and legal device that renders invisible the psychosocial, biological, and ergonomic risks present in their daily activity.

In conclusion, the study demonstrates that sex work in the Guadalajara Metropolitan Area rests upon a paradox: the woman as an economic pillar versus institutionalized labor precariousness. This contributes to Communication Studies by revealing how social perception frames and stigma act as symbolic barriers that silence these women's discourse, transforming communication into a tool for resistance and the management of dual identities (public vs. private). Thus, the research underscores the urgent need to shift from a criminalizing perspective toward institutional communication that recognizes their human rights and vital role in the social structure.

Keywords: *sex work, working conditions, double presence, occupational health.*

Cómo citar este artículo

Falomir-Frausto, K. Y.; Contreras-Estrada, M. I. y León-Cortés, S. G. (2026). Experiencias de las condiciones laborales y la doble presencia en mujeres trabajadoras sexuales cisgénero de la zona conurbada de Guadalajara. *Punto Cunorte, 12* (23), e23311. https://doi.org/10.32870/punto.v12i23.311

Introducción

Esta investigación pretende abordar, desde el enfoque de la salud ocupacional, el fenómeno del trabajo sexual y sus condiciones de trabajo y doble presencia en la ZCG. El trabajo sexual es una práctica social en la que las protagonistas son mujeres cisgénero y *trans* (término paraguas que incorpora las identidades transgénero, transexual y travesti) que, por diversos motivos, se vieron obligadas a ejercer el trabajo sexual. Cabe señalar que gran parte de la literatura sobre el tema centra su atención en quienes ejercen la actividad, dejando de lado a quienes sostienen la demanda del mercado sexual: los hombres que pagan por sexo permanecen como agentes invisibilizados en el análisis, pese a ser un componente estructural de esta dinámica.

El ejercicio del trabajo sexual en la ZCG se desarrolla en un contexto de vulnerabilidad extrema para las mujeres, quienes ponen en riesgo constante su vida y su integridad física. Esta realidad se configura a partir de factores sociales y de salud ocupacional que operan como determinantes críticos que precarizan sus condiciones laborales y moldean su salud mental y física, en un contexto donde la ausencia del Estado como garante de derechos, la economía informal y el patriarcado actúan como las estructuras concretas que producen y sostienen dicha vulnerabilidad.

Las características sociodemográficas de estas mujeres y la falta de un marco legal protector las obligan a una adaptación diaria orientada a la supervivencia, lo que genera hábitos y dinámicas marcadas por la violencia estructural y el estigma. Como señalan Berger y Luckmann (1966) esta realidad se coconstruye mediante procesos de percepción social que deshumanizan a la trabajadora, permitiendo que la violencia sea naturalizada como parte de sus ciclos laborales y dificultando el acceso a condiciones de trabajo dignas y seguras.

Las mujeres que participaron en esta investigación, a quienes se llamó *Oya, Oshun, Yemayá, Obba, Themis, Hera, Artemisa, Hécate, Kali, Durga, Laskmy* y *Parvati* compartieron, desde su propia intimidad, la realidad de esta actividad sexual.

La investigación se realizó a partir de un enfoque cualitativo que se basa en las técnicas de observación participante, entrevistas en profundidad, notas de campo y mapeo de los actores sociales que permitieron explorar en detalle las experiencias de las participantes desde su mundo de vida cotidiano, del ser mujer y trabajadora sexual, así como la importancia de sus condiciones laborales y la doble presencia, que fue una condición fundamental en el análisis de las significaciones de la subjetividad de estas trabajadoras sexuales.

Resulta de suma importancia destacar que la relación entre la trabajadora sexual y el cliente carece de un contrato formal, independientemente del espacio donde se desarrolle la actividad —la vía pública, un domicilio particular o un club nocturno. Esta ausencia de contrato predispone la desvalorización del trabajo sexual en la medida en que tanto la sociedad como el marco jurídico dejan a estas mujeres sin un régimen claro de derechos y obligaciones que regule su actividad.

Se analizaron los hallazgos de la investigación contemplando aspectos de gran relevancia, organizados en cinco categorías: "ser mujer", "trabajadora sexual", "condiciones laborales", "realidad social" y "doble presencia".

En la zcg el trabajo sexual es una realidad fáctica, visible en las calles y en las plataformas de internet, sin embargo —y de manera contradictoria— habita un espacio de excepción jurídica. Mientras las calles del parque situado en la llamada zona Roja de Guadalajara, los bares de la zona empresarial en el municipio de Zapopan y los centros de masajes en Tlajomulco son escenarios de una actividad económica innegable, visible y no legislada; el Estado y la sociedad tapatía mantienen un pacto de silencio y una doble moral, lo que tiene como consecuencia que se relega a estas mujeres a la clandestinidad.

El presente estudio aborda la doble presencia[1] ya que, de manera ge-

1 La doble presencia se define como la necesidad de responder simultáneamente a las demandas del trabajo remunerado y del trabajo doméstico/familiar. No se refiere solo a la acumulación de tareas (doble jornada), sino a la carga mental

neral para las participantes, la familia es el "blindaje" que les permite soportar el estigma. La mente nunca abandona el hogar porque el hogar es lo que da sentido al sacrificio del cuerpo. Existe una opinión compartida de que "se aguanta lo que sea en el trabajo, mientras en la casa no falte nada".

Por otro lado, mencionan las participantes que perciben las condiciones de trabajo[2] como un terreno de vulnerabilidad negociada, donde la doble presencia actúa como el eje central que moviliza su fuerza de trabajo, pero que simultáneamente profundiza su agotamiento al obligarlas a gestionar una identidad fragmentada ante la falta de derechos y reconocimiento social.

Desde el construccionismo social (Berger y Luckmann 1966), comprendemos que la identidad de estas mujeres no es una esencia, sino una construcción cotidiana mediada por una doble moral sexual que las etiqueta según el uso del cuerpo.

Para el sistema de salud, social, jurídico, económico, cultural y de seguridad la mujer trabajadora sexual es percibida solo como un objeto de transgresión, pecado, morbo o inmoralidad; derivado de dichos estigmas sociales, su calidad de sujeto de derechos humanos, laborales, de salud y sociales desaparecen; asimismo, la falta de reconocimiento institucional se traduce en inexistencia de derechos laborales, dejando a esta población en un estado de indefensión absoluta ante el riesgo, la enfermedad, el retiro y la violación de los derechos humanos, motivo por el que la mayoría de ellas opta por continuar con esta actividad hasta la vejez.

Por ello resulta fundamental subrayar que las mujeres que ejercen el trabajo sexual no constituyen un objeto ni un artículo de comercio, sino

que implica la gestión y responsabilidad del hogar, que permanece presente durante la jornada laboral profesional (Carrasquer, 2009).

2 Las condiciones de trabajo son el conjunto de factores determinantes que configuran la situación laboral de un trabajador, incluyendo tanto los aspectos materiales (entorno físico, herramientas y riesgos biológicos) como los aspectos organizativos y psicosociales que influyen en la salud y el bienestar del sujeto (Neffa, 1988).

que son personas titulares de derechos. En consecuencia, deben ser reconocidas como trabajadoras y, por tanto, acreedoras de las garantías, condiciones dignas y protecciones laborales establecidas en la legislación vigente.

Diseño metodológico y estrategia de investigación

La presente investigación se desarrolló desde un paradigma cualitativo, al considerarse el más apropiado para comprender fenómenos sociales complejos vinculados con las experiencias subjetivas, los significados y las prácticas cotidianas de las personas participantes.

Se adoptó un diseño de estudio de caso orientado al análisis en profundidad de un fenómeno social situado (la doble presencia en mujeres que ejercen el trabajo sexual) dentro de un contexto específico (la zcg).

Este diseño sigue los criterios metodológicos propuestos por Yin (2018) para el estudio de caso, que recomienda la triangulación de técnicas de recolección cuando el fenómeno a investigar no puede separarse fácilmente de su contexto.

Este enfoque permitió explorar las particularidades de las trayectorias laborales, las dinámicas sociales y las condiciones estructurales que configuran la experiencia de estas mujeres en su entorno cotidiano.

Asimismo, la investigación se apoyó en un enfoque fenomenológico, cuyo propósito central consiste en aproximarse a las experiencias vividas por las participantes desde su propia perspectiva; con esta orientación se buscó acceder al mundo de vida cotidiano de las mujeres entrevistadas, privilegiando la comprensión de los significados que ellas mismas atribuyen a su actividad laboral, a sus responsabilidades de cuidado y a las tensiones derivadas de la coexistencia de ambos ámbitos. En términos metodológicos, se describe y comprende el fenómeno desde la mirada de quienes lo viven, con el fin de evitar interpretaciones moralizantes y permitir que las narrativas emergieran desde la experiencia directa de las participantes.

Participantes

La investigación se realizó con doce mujeres cisgénero que ejercen el trabajo sexual en distintos espacios de la ZCG. Con el fin de resguardar sus identidades de manera ética, la autora eligió, en diálogo con las propias participantes, seudónimos asociados a diosas míticas, como respuesta a un gesto simbólico que busca reconocer su capacidad de agencia, resistencia y autonomía frente a los marcos sociales que han construido históricamente el estigma en torno al trabajo sexual. Las participantes fueron identificadas mediante seudónimos inspirados en figuras mitológicas femeninas:[3] Oya, Oshun, *Yemayá*, Obba, Themis, Hera, Artemisa, Hécate, Kali, Durga, Laskmy y Parvati. Las participantes desarrollan su actividad laboral en tres contextos diferenciados del mercado sexual urbano: la vía pública, bares considerados de élite y centros de masajes.

Esta diversidad de escenarios permitió observar distintas formas de organización del trabajo, modalidades de interacción con clientes y condiciones laborales específicas, lo que enriqueció la comprensión del fenómeno estudiado. Estas diferencias se acentúan al considerar los espacios públicos —la calle— frente a los espacios privados —bares y centros de masajes—, ya que en cada uno la interacción con los clientes, los horarios y la exposición al riesgo se configuran de manera distinta, exigiendo de las participantes estrategias diferenciadas para gestionar su doble presencia. La selección de las participantes se realizó mediante un muestreo intencional, privilegiando la disposición voluntaria para compartir sus experiencias y la diversidad de trayectorias dentro del ejercicio del trabajo sexual.

3 Los nombres de las participantes son seudónimos elegidos para salvaguardar su integridad ante la posible persecución administrativa o estigma familiar.

Técnicas de producción y análisis de la información

Para la producción de información se recurrió principalmente a entrevistas en profundidad, técnica que permitió explorar con mayor detalle las narrativas de las participantes respecto a su vida laboral, familiar y social. Las entrevistas se realizaron en espacios acordados con las participantes, procurando condiciones que favorecieran la confianza, la privacidad y la libertad para expresar sus experiencias.

De manera complementaria se llevó a cabo observación no estructurada, acompañada de registros sistemáticos de campo, con el objetivo de documentar dinámicas, interacciones y condiciones materiales presentes en los espacios donde se desarrolla el trabajo sexual. Esta estrategia permitió contrastar las narrativas obtenidas en las entrevistas con las prácticas y situaciones observadas en el terreno.

El proceso de análisis se realizó mediante la elaboración de matrices temáticas que facilitaron la organización y sistematización de la información recopilada. A partir de estas matrices se identificaron patrones recurrentes, tensiones y categorías emergentes relacionadas con la experiencia de la doble presencia, el estigma social y los riesgos laborales. Este procedimiento analítico permitió articular las subjetividades narradas por las participantes con las condiciones estructurales y materiales que atraviesan su actividad cotidiana, favoreciendo una interpretación integral del fenómeno estudiado.

Hallazgos. Voces de la fragmentación

En la primera fase de investigación con las trabajadoras sexuales se les asignaron los seudónimos con la finalidad de resguardar su identidad, ya que las entrevistadas mencionan y describen su vida cotidiana en el trabajo sexual. Las características principales fueron las siguientes: trabajadoras sexuales cisgénero con más de un año de antigüedad en el oficio —criterio que se estableció para asegurar que las participantes tuvieran experiencia suficiente para reflexionar sobre sus condiciones laborales y

su doble presencia a lo largo del tiempo—, mayores de edad y que ejercieran la doble presencia.

La Tabla 1 muestra una notable variación en la carga laboral entre las participantes, que oscila entre 7 y más de 12 horas diarias. Se observa que quienes reportan jornadas más extensas —como *Oshun, Themis* o *Parvati*— destinan comparativamente menos tiempo a las tareas de cuidado, mientras que quienes tienen jornadas más cortas —como *Obba* o *Hera*— asumen una carga doméstica más directa e inmediata. Esta diferencia sugiere que la intensidad de la doble presencia no depende únicamente del número de horas trabajadas, sino de cómo se articulan, en cada caso, el tiempo laboral y el tiempo de cuidado.

Tabla 1. Información sociodemográfica

Seudónimo	Edad	Sexo	Estado civil	Carga laboral	Escolaridad
Oya	36 años	Femenino	Soltera	15 horas	Preparatoria trunca
Oshun	45 años	Femenino	Viuda	Mixto (más de 12 horas)	Preparatoria
Yemayá	25 años	Femenino	Soltera	14 horas	Preparatoria trunca
Obba	48 años	Femenino	Soltera	8 horas	Preparatoria técnica en mecanografía
Themis	41 años	Femenino	Soltera	14 horas	Preparatoria
Hera	38 años	Femenino	Soltera	10 horas	Licenciatura (médica)
Artemisa	27 años	Femenino	Soltera	7 horas entre semana, 11 horas en fin de semana	Licenciatura trunca (ingeniero-arquitecto)
Hécate	28 años	Femenino	Soltera	13 horas	Preparatoria

Seudónimo	Edad	Sexo	Estado civil	Carga laboral	Escolaridad
Kali	71 años	Femenino	Viuda	12 horas	Primaria
Durga	45 años	Femenino	Divorciada	8 horas	Primaria
Lakshmí	32 años	Femenino	Viuda	12 horas	Secundaría
Parvati	63 años	Femenino	Casada	13 horas	Kínder

Para el análisis de las entrevistas en profundidad se plantearon en la investigación cinco ejes: ser mujer, trabajadora sexual, condiciones laborales, realidad social y doble presencia; se procedió a leer, escuchar y ver el texto de análisis detenidamente, se realizó la descripción de los textos, se describieron brevemente los acontecimientos previos y posteriores de los textos y se fragmento el corpus textual de la unidad de análisis.

La doble presencia de las mujeres trabajadoras sexuales

El análisis fenomenológico revela que la doble presencia se vive como una "esquizofrenia social impuesta" *(Lakshmi)*. Las mujeres describen una separación tajante entre su *yo* laboral y su *yo* doméstico para proteger a sus familias del estigma.

Hera expresa esta tensión con crudeza: "Es como vivir dos vidas. En el día eres la mamá abnegada que lleva a los niños a la escuela, y en la noche eres lo que la gente escupe. Tienes que mentir para que no te quiten a tus hijos, porque para la ley, si eres puta no puedes ser buena madre". El construccionismo social muestra cómo las tipificaciones de género obligan a la mujer a una disociación psíquica para mantener su estatus de *sujeto moral* en el hogar.

Por su parte, *Themis* describe la construcción estética como una armadura de defensa: "Cuando salgo a trabajar mi peinado, mi maquillaje... todo tiene que decir 'aquí mando yo'. Es ser un mujerón que impone. Pero es una máscara. Llegas a casa, te lavas la cara y te das

cuenta del peso que traes en los hombros". Esta narrativa evidencia que la doble presencia no es solo gestión del tiempo, sino un consumo agotador de energía emocional para mantener la invisibilidad.

Estigma y exclusión: la percepción de Berkeley en la realidad social

El postulado de Berkeley (1982) se manifiesta cuando la percepción del entorno condiciona el acceso a derechos básicos. *Yemayá* narra una experiencia de discriminación habitacional: "Fui a rentar un departamento y la dueña me preguntó a qué me dedicaba. Fui honesta y me dijo que no quería 'gente de mi tipo'. Me sentí como una criminal. La gente te percibe así y entonces dejas de ser una persona con derechos para convertirte en un bicho raro". En este caso, el "no ser percibida" como ciudadana legítima anuló su derecho a la vivienda.

Riesgos ocupacionales invisibilizados: hallazgos de campo

El registro sistemático en los tres lugares donde se ejerce el trabajo sexual nos ofrece una visión técnica de la vulnerabilidad:

- **Riesgos ergonómicos.** Se observó que las mujeres pasan largas jornadas en cabinas reducidas, sin ventilación adecuada y con mobiliario no apto para el descanso. *Kali* comenta: "Pasas horas sentada esperando a que caiga algo, te duele la espalda, las piernas se te hinchan, pero como no somos 'empleadas' de verdad, no hay dónde quejarse".
- **Riesgos psicosociales.** La presencia de menores de edad (hijos de las encargadas) en el lugar de trabajo evidencia la crisis de cuidado. La doble presencia se resuelve "llevando el hogar al trabajo", lo que genera un estado de alerta constante y fatiga mental. *Oshun* señala: "Trabajas con el ojo puesto en el cliente

y el otro en el celular, cuidando que tus hijos estén bien. No descansas nunca".

- **Riesgo químico y alimentario crítico.** La observación en bares de élite en la zona empresarial del municipio de Zapopan reveló que los meseros presionan a las mujeres para que los clientes consuman bebidas costosas, obligándolas a ingerir alcohol en exceso para mantener la mesa. Esta dinámica, ligada a la percepción del coche del cliente como indicador de estatus, deshumaniza la labor y la reduce a una transacción de riesgo para la salud hepática y mental.

La normalización de la violencia y el abandono institucional

Artemisa y *Durga* coinciden en que la policía es un agente de riesgo más que de protección. "La policía te ve y ya sabe que te puede sacar dinero. Si te pasa algo, ni vas a denunciar porque te va peor". Aquí se cumple el círculo de la invisibilidad: si no eres percibida como víctima legítima, el sistema de justicia no existe para ti.

Discusión: el muro de la doble moral

La discusión se centra en la indefensión jurídica[4] que surge de la colisión entre el derecho y la moral. En Guadalajara la doble moral permite el consumo del servicio (el cliente como *gallo*) pero castiga a la prestadora (la mujer como *cualquiera*). Esta construcción social justifica la omisión del Estado en materia de seguridad social.

Esta omisión contrasta con los distintos modelos de regulación —prohibicionista, abolicionista, reglamentarista y laboral— que otros países

4 La indefensión jurídica es la situación en que se sitúa a una de las partes cuando, por cualquier causa no imputable a ella, se le impide el ejercicio de sus derechos y la defensa de sus intereses, quedando privada de la posibilidad de ser escuchada o de obtener una tutela efectiva por parte de los órganos jurisdiccionales (González-Pérez, 2001).

han adoptado para el trabajo sexual, lo que evidencia que la ausencia de marco jurídico en México no es una condición inevitable, sino una decisión de política pública (Álvarez-Romero, 2007).

Desde la perspectiva de la salud ocupacional[5] la doble presencia es un determinante social de la salud. Las mujeres no solo enfrentan patógenos o violencia física, sino una erosión de la identidad[6] producto del secreto. Siguiendo a Berkeley (1982), si el Estado no *percibe* el trabajo sexual como una actividad productiva, no tiene que invertir en guarderías, protocolos de higiene o pensiones. La invisibilidad es funcional al sistema patriarcal.

Estos hallazgos son consistentes con lo reportado para otras ciudades latinoamericanas, donde las trabajadoras sexuales enfrentan condiciones sociolaborales similares de informalidad y desprotección (Pérez-Larrea, Contreras-Estrada *et al.,* 2020), lo que sugiere un patrón regional y no un fenómeno exclusivo de la ZCG.

Las narrativas de *Lakshmí* y *Obba* refuerzan la idea de la "esperanza como motor": el trabajo sexual se construye socialmente como un "hoyo temporal" del cual se desea salir, pero las barreras estructurales (falta de educación, estigma, deudas) lo convierten en un laberinto permanente.

5 La salud ocupacional debe entenderse desde una perspectiva integral que incluya la salud mental y el bienestar social, superando el enfoque meramente preventivo de infecciones.

6 La erosión de la identidad es el proceso de desgaste de la autoimagen provocado por el estigma social y la necesidad de fragmentar el *yo* para sobrevivir a entornos hostiles. El sujeto se ve obligado a gestionar una "identidad deteriorada" (una fachada), lo que debilita su sentido de identidad auténtica (Goffman, 1963).

Conclusiones: hacia un reconocimiento ontológico

- **Doble presencia patológica.** La investigación concluye que en el trabajo sexual la doble presencia es más que una carga laboral, es un factor de riesgo psicosocial crítico derivado de la necesidad de habitar identidades disociadas para evitar el estigma.
- **Violación por omisión.** Al no reconocer la personalidad jurídica laboral de estas mujeres, el Estado mexicano viola tratados internacionales de derechos humanos. La salud ocupacional no puede seguir siendo un privilegio de quienes laboran en la formalidad.
- **Cambio de percepción.** Es urgente transitar del modelo moralista al modelo de derechos. Siguiendo a Berkeley (1982), se debe cambiar la forma en que "percibimos" este trabajo para que las mujeres puedan empezar a "ser" sujetos de derecho plenos.

Referencias

Álvarez-Romero, M. (2007). *Estudio de Legislación Internacional y Derecho Comparado de la Prostitución*. Cámara de Diputados.

Aultman, B. (2014). Cisgender. *TSQ: Transgender Studies Quarterly, 1* (1-2), 61-62. https://doi.org/10.1215/23289252-2399614

Berger, P. L. y Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Berkeley, G. (1982). *Tratado sobre los principios del conocimiento humano*. Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1710).

Carrasquer, P. (2009). *La doble presencia: el trabajo y el empleo femenino en las sociedades contemporáneas* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity.* Prentice-Hall.

González-Pérez, J. (2001). *El derecho a la tutela jurisdiccional* (3.ª ed.) Civitas.

Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madres, esposas, monjas, putas, presas y locas.* UNAM.

Lamas, M. (2016). Feminismo y prostitución: la persistencia de una amarga disputa. *Debate feminista,* 51, 18-35.

Neffa, J. C. (1988). *¿Qué son las condiciones y medio ambiente de trabajo? Propuesta de una nueva perspectiva*. Área de Estudios e Investigaciones Laborales/SECYT-CEIL/CONICET-CREDAL/CNRS-Humanitas.

Pérez-Larrea, N. M.; Contreras-Estrada, M. I.; Mercado-Ramírez, M. A. y Herrera-Pérez, M. E. (2020). Condiciones sociolaborales de las trabajadoras sexuales de Quito, Ecuador (2017-2019). *Revista de Ciencias Sociales, 42* (1), 166-181.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE Publications.

Zapata-Hincapié, D. y Pujal i Llombart, M. (2023). Mujeres de la vida o Vida de las mujeres: sistema de género colonial, estigma y trabajo sexual. *Quaderns de Psicologia, 25* (3) 1-24. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1986

Mujeres en situación de calle en Guadalajara

Trayectorias de vida, violencias acumuladas y acceso a derechos sociales fundamentales

Women experiencing homelessness in Guadalajara

Life trajectories, accumulated violence, and access to fundamental social rights

Recibido: 27 de marzo de 2026 | Aceptado: 23 de junio de 2026 | Publicado: 17 de agosto de 2026

DOI: 10.32870/PUNTO.V12I23.314

Karla Yamilet falomir frausto *
Hilario Alejandro rodríguez cárdenas **
María Matilde jiménez ruelas ***

Resumen

Este artículo presenta los hallazgos de una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico-etnográfico cuyo objetivo fue analizar las trayectorias de vida de mujeres en situación de calle en el municipio de Guadalajara, Jalisco, México, con énfasis en las violencias que enfrentan y su acceso a derechos sociales fundamentales: salud, vivienda y justicia. A partir de quince entrevistas fenomenológicas en profundidad con personas que habitan los espacios públicos del municipio, se examinaron los testimonios de cuatro mujeres cisgénero y una persona *queer*.[1] El

* Autora de correspondencia. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. México. orcid: 0009-0003-4898-4459 Email: karla.falomir5339@alumnos.udg.mx

** Universidad de Guadalajara. México. orcid: 0009-0005-5611-4722

*** Centro Universitario de Tonalá, Universidad de Guadalajara. México. orcid: 0009-0004-6944-6366. Email: maria.jimenez@alumnos.udg.mx

1 El término persona *queer* designa a quienes describen su identidad sexual,

análisis se realizó mediante el análisis fenomenológico interpretativo (IPA por sus siglas en inglés) y el análisis crítico del discurso, con categorías que emergieron inductivamente del material empírico. Los hallazgos se organizan en seis ejes: trayectorias de vida hacia la situación de calle, violencias institucionales e interpersonales, acceso a servicios de salud con perspectiva de género, salud sexual y reproductiva, salud mental en contextos de violencia crónica y medicina tradicional como práctica de resistencia y cuidado colectivo. La investigación concluye que las mujeres en situación de calle enfrentan una triple vulnerabilidad —derivada del género, la pobreza extrema y la ausencia de vivienda— que las políticas públicas municipales desatienden sistemáticamente, perpetuando ciclos de exclusión y abandono institucional. Los hallazgos apuntan a la urgencia de diseñar intervenciones basadas en derechos humanos, con perspectiva de género e interseccional.

Palabras clave: mujeres en situación de calle, trayectorias de vida, violencia institucional, acceso a derechos sociales, salud con perspectiva de género, interseccionalidad, Guadalajara.

Abstract

This article presents the findings of a qualitative study with a phenomenological-ethnographic approach aimed at analyzing the life trajectories of women experiencing homelessness in Guadalajara, Jalisco, Mexico, with an emphasis on the violence they face and their access to fundamental social rights—health, housing, and justice. Drawing on fifteen in-depth phenomenological interviews with people living on the streets, the study examined the testimonies of four cisgender women and one queer individual. Analysis was conducted through interpreta-

orientación afectiva o expresión de género como disidente o no ajustada a las categorías normativas binarias establecidas por la heteronormatividad y el cisnormativismo. Se emplea aquí en el sentido con que la propia participante se autoidentifica.

tive phenomenological analysis (IPA) and critical discourse analysis, with categories emerging inductively from the empirical material. Findings are organized around six axes: life trajectories leading to homelessness; institutional and interpersonal violence; access to gender-sensitive health services; sexual and reproductive health; mental health in chronic violence contexts; and traditional medicine as collective resistance and care. The study concludes that women experiencing homelessness face a triple vulnerability—stemming from gender, extreme poverty, and lack of housing—which municipal public policies systematically neglect, perpetuating cycles of exclusion and institutional abandonment. The findings underscore the urgency of designing human-rights-based, gender-responsive, and intersectional interventions.

Keywords: *women experiencing homelessness, life trajectories, institutional violence, access to social rights, gender-sensitive health, intersectionality, Guadalajara.*

Cómo citar este artículo

Falomir-Frausto, K. Y.; Rodríguez-Cárdenas, H. A. y Jiménez-Ruelas, M. M. (2026). Mujeres en situación de calle en Guadalajara: Trayectorias de vida, violencias acumuladas y acceso a derechos sociales fundamentales. *Punto Cunorte, 12* (23), e23314. https://doi.org/10.32870/punto.v12i23.314

Introducción

Habitar las calles es, en términos generales, una experiencia de desposesión acumulada. Para las mujeres, ese despojo adquiere una densidad particular: a la carencia de vivienda se superponen la violencia de género, la exclusión institucional y la invisibilidad estadística. En el municipio de Guadalajara, capital del estado de Jalisco y segunda metrópoli del país, la confluencia de estos factores configura una realidad que la política pública local ha preferido gestionar mediante la criminalización antes que mediante la restitución de derechos (Zamudio, 2020; Bonilla-Castañeda *et al.,* 2025).

La magnitud del fenómeno es, en sí misma, expresión de esa gestión deficitaria. Bonilla-Castañeda y otros (2025) estiman que más de 2,500 personas viven en situación de calle en la zona metropolitana de Guadalajara, cifra que contrasta con el registro oficial de 850 personas que consigna el Instituto Nacional de Estadística y Geografía ([Inegi], 2021) a partir del Censo de Población y Vivienda 2020. La discrepancia —que alcanza el triple— no responde exclusivamente a un error técnico: refleja metodologías de conteo que excluyen a quienes pernoctan en lotes baldíos, vehículos o espacios intersticiales y evidencia la escasa voluntad política de dimensionar una problemática que, una vez visibilizada, exigiría respuestas estructurales (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [cndh], 2022). Para las mujeres, la subcontabilización es aún más pronunciada, pues los operativos de censado suelen realizarse en horarios y lugares en los que ellas, por razones de seguridad, permanecen ocultas.

El fenómeno del sinhogarismo en México ha sido abordado predominantemente desde perspectivas asistencialistas o punitivas, lo que ha relegado el análisis de sus causas estructurales y de sus especificidades de género (Zamudio, 2020). La literatura internacional ha documentado con detalle cómo las mujeres sin hogar experimentan formas de violencia y exclusión cualitativamente distintas de las que padecen los hombres en la misma situación (Benjaminsen y Dyb, 2018; Mercado *et al.,*

2024), pero en el contexto mexicano, y particularmente en Jalisco, la producción académica con enfoque de género sigue siendo incipiente.

La presente investigación se enmarca en una tesis de maestría en Gestión de Gobiernos Locales del Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara, y propone ir más allá de las cifras para recuperar las voces de las propias mujeres que habitan las calles de Guadalajara. El objetivo fue analizar sus trayectorias de vida, las violencias que las atraviesan y su acceso —o la negación sistemática de ese acceso— a derechos sociales fundamentales, desde una perspectiva que visibiliza cómo las desigualdades de género se entrecruzan con la exclusión social y la violencia estructural (Crenshaw, 1989; Segato, 2016).

El artículo recupera los testimonios de cuatro mujeres identificadas con los seudónimos *Estrella Errante, Luz del Norte, Nómada Estelar* y *Viajero Astral;* y de *Nova Gris,* quien se identifica como persona *queer*. A partir de ese material se analizan seis ejes temáticos: 1) trayectorias de vida hacia la situación de calle; 2) violencias institucionales e interpersonales; 3) acceso a servicios de salud con perspectiva de género; 4) salud sexual y reproductiva; 5) salud mental en contextos de violencia crónica; y 6) medicina tradicional y saberes femeninos como formas de resistencia y cuidado colectivo.

Marco teórico conceptual

El análisis se apoya en tres ejes teóricos articulados. El primero es la interseccionalidad (Crenshaw, 1989), entendida como herramienta analítica para examinar cómo distintos sistemas de opresión —género, clase, condición migratoria, identidad sexogenérica— se entrecruzan en la experiencia de las mujeres en situación de calle, produciendo formas de exclusión que no pueden reducirse a ninguna de esas categorías de manera aislada.

El segundo eje es la violencia estructural (Farmer, 2004) y la violencia institucional (Segato, 2016). Ambos conceptos permiten nombrar el daño sistemático producido por instituciones y políticas que niegan de-

rechos básicos. En el caso de las mujeres en situación de calle estas violencias adoptan formas tanto activas —agresiones físicas por parte de agentes del Estado— como omisivas —negativa de atención médica, ausencia de protocolos con perspectiva de género.

El tercer eje es el estigma social e internalizado (Goffman, 1963; Honneth, 1996). El estigma no opera únicamente como etiqueta externa: es un dispositivo que moldea las posibilidades de acción de las personas estigmatizadas, erosiona su autopercepción como titulares de derechos y justifica, en la práctica social e institucional, el trato degradante que reciben. Cuando ese estigma es internalizado, la persona comienza a verse a sí misma con los ojos del desprecio colectivo, lo que Honneth (1996) caracteriza como una negación del reconocimiento que fractura la identidad.

Estos tres ejes se complementan con las nociones de necropolítica (Mbembe, 2003) y violencia simbólica (Bourdieu, 1999), empleadas de manera matizada —como descriptores de efectos estructurales observables en los datos, no como afirmaciones de intencionalidad estatal— para dar cuenta de cómo determinadas vidas son tratadas como menos merecedoras de protección. El concepto de derechos sociales fundamentales, operacionalizado a lo largo del artículo como acceso efectivo a la salud, la vivienda y la justicia, remite a los compromisos normativos establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (artículos 1, 4 y 123), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC, 1966) y en el Protocolo de San Salvador (Organización de los Estados Americanos [OEA], 1988), todos vinculantes para el Estado mexicano.

Método

Diseño metodológico

La investigación adoptó un diseño cualitativo de orientación fenomenológica, fundamentado filosóficamente en la noción de corporalidad vivida *(Lebenswelt)* tal como la desarrolla Merleau-Ponty (1945): la experiencia humana no emerge de una mente abstracta, sino de cuerpos

que sienten, padecen y resisten en un mundo concreto. Este núcleo fenomenológico se articuló con un diseño de tipo etnográfico que permitió la inserción sostenida en los espacios habitados por las participantes y la producción de notas de campo analíticas densas. Ambos enfoques se complementaron con los paradigmas crítico, crítico-decolonial e interpretativo (Denzin y Lincoln, 2018; Fals-Borda, 2015), cuya función es diferenciada: la fenomenología orienta la escucha e interpretación de las narrativas en primera persona, la etnografía provee las herramientas para la inserción contextualizada en el campo y, los enfoques crítico y decolonial, sitúan esas experiencias individuales en las relaciones históricas de dominación que las producen y reproducen. La investigación se desarrolló entre 2024 y 2025 en el municipio de Guadalajara.

Participantes y criterios de selección

El muestreo fue de tipo intencional crítico-decolonial, orientado a recuperar experiencias que iluminen las contradicciones del sistema de protección social desde posiciones de máxima vulnerabilidad, sin pretensión de representatividad estadística, sino de profundidad interpretativa y saturación teórica (Patton, 2015). Se realizaron quince entrevistas fenomenológicas en profundidad con personas en situación de calle en Guadalajara, incluyendo hombres, mujeres, personas *queer,* migrantes y adultos mayores, garantizando diversidad interseccional.

Para este artículo se analizan los testimonios de cuatro mujeres cisgénero y una persona *queer*. La selección de estos cinco casos responde a dos criterios complementarios: en primer lugar, concentran la mayor densidad temática con respecto a las categorías analíticas centrales, alcanzando saturación teórica en las dimensiones de género, violencia institucional y acceso a derechos; en segundo lugar, cada perfil ilustra una dimensión distinta de la triple vulnerabilidad estudiada, lo que permite un análisis interseccional robusto. La inclusión de *Nova Gris,* persona *queer,* se justifica analíticamente porque su trayectoria evidencia cómo la disidencia sexogenérica opera como factor adicional de exclusión en

un contexto que ya castiga severamente la pobreza, enriqueciendo el foco de género del estudio.

Los criterios de inclusión establecidos en el protocolo fueron: autoidentificación como persona en situación de calle, mayoría de edad, mínimo seis meses de permanencia en esa condición, ubicación en el municipio de Guadalajara y haber tenido contacto documentable con instituciones públicas o haber experimentado formas de estigma social. Los criterios de exclusión fueron: personas en crisis activa (psicosis no tratada o intoxicación aguda), menores de edad y personas con planes de abandonar la ciudad en menos de tres meses. Los perfiles de las participantes son los siguientes:

- ***Estrella Errante:*** 45 años, originaria de Tepatitlán, Jalisco. Madre de tres hijos que le fueron retirados mediante intervención del Sistema DIF.
- ***Luz del Norte:*** 31 años, migrante de Honduras. Madre de dos hijos; vive en situación de calle con su esposo e hijos.
- ***Nómada Estelar:*** 38 años, originaria de Tepic, Nayarit. Madre de un hijo retirado por intervención del DIF; embarazada al momento de la entrevista como consecuencia de una violación.
- ***Viajero Astral:*** 33 años, originaria de Guadalajara. Estudios truncos de odontología; perdió a su madre en la infancia y fue expulsada del hogar familiar tras denunciar abuso sexual.
- ***Nova Gris:*** 30 años, originario de Guadalajara. Se identifica como persona *queer;* fue expulsado del hogar y ha enfrentado violencia en albergues a causa de su orientación sexual.

Técnicas de producción de datos

La producción de datos se realizó mediante tres técnicas articuladas: entrevistas fenomenológicas en profundidad, observación no estructurada y notas de campo analíticas (Emerson *et al.,* 2011; Van-Manen, 2023). Las entrevistas se condujeron con apoyo de una guía temática semies-

tructurada, organizada en cuatro bloques: a) datos sociodemográficos y trayectoria de vida; b) experiencias corporales y espaciales; c) relación con políticas públicas e instituciones; y d) experiencias de estigma, discriminación y formas de resistencia. La guía operó como marco orientador flexible, no como cuestionario cerrado, permitiendo que emergieran dimensiones no anticipadas. La observación no estructurada se realizó durante el trabajo de campo en los mismos espacios donde se llevaron a cabo las entrevistas: la colonia Americana, el entorno del Hospital Civil viejo y la Zona Centro de Guadalajara. Estos lugares fueron elegidos por las propias participantes, decisión metodológica orientada a minimizar las asimetrías de poder y a generar condiciones de mayor confianza.

Análisis de la información

El análisis combinó dos estrategias metodológicas. La primera fue el análisis fenomenológico interpretativo propuesto por Smith y otros (2009), orientado a identificar estructuras de significado en las narrativas individuales antes de proceder a generalizaciones; su énfasis en el detalle de los casos singulares resulta especialmente pertinente para estudios en los que la riqueza subjetiva de la experiencia es el dato central. La segunda fue el análisis crítico del discurso (Fairclough, 2003), que permitió examinar cómo los relatos reproducen o cuestionan relaciones de poder más amplias, así como identificar los mecanismos discursivos mediante los cuales la exclusión se naturaliza tanto en el lenguaje institucional como en el de las propias participantes.

Las categorías analíticas emergieron inductivamente del material empírico mediante un proceso de codificación abierta, axial y selectiva; y fueron posteriormente revisadas en diálogo con el marco teórico adoptado. De este modo los resultados y la discusión se presentan en secciones diferenciadas: los primeros recogen las estructuras de significado que emergen de los testimonios, mientras que la segunda los contrasta con la literatura especializada y los marcos conceptuales del estudio.

Consideraciones éticas

Todas las participantes otorgaron su consentimiento informado de manera libre y voluntaria, previa explicación detallada de los objetivos, alcances y derechos que les asisten como participantes. El proceso de reclutamiento siguió un protocolo específico diseñado para poblaciones en situación de vulnerabilidad, que priorizó el lenguaje accesible y la ausencia de toda forma de coerción. Se emplearon seudónimos en todos los casos para garantizar la confidencialidad. La información recabada se resguarda conforme a los principios establecidos en la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2010) y en la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados (DOF, 2017). La investigación fue supervisada por el comité tutorial de la Maestría en Gestión de Gobiernos Locales del Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara. Se reconoce como limitación la ausencia de un dictamen formal de comité de bioética institucional independiente, aspecto que deberá subsanarse en investigaciones futuras con poblaciones vulnerables.

Resultados

Las seis categorías analíticas que se presentan a continuación emergieron inductivamente del análisis del material empírico. Aunque se exponen de manera secuencial por razones expositivas, en las narrativas de las participantes estas dimensiones aparecen entretejidas y se condicionan mutuamente. Los fragmentos testimoniales se presentan tal como fueron enunciados por las participantes; la interpretación analítica se mantiene separada.

Trayectorias de vida: del hogar a la calle

Las trayectorias que condujeron a las participantes a vivir en situación de calle no responden a decisiones individuales ni a características personales deficitarias, son el resultado de procesos acumulativos de exclusión que se inician, en todos los casos, en el espacio doméstico y se intensifican ante la ausencia de redes institucionales capaces de interrumpirlos. *Estrella Errante* recuerda que la violencia estructuró su infancia en Tepatitlán:

> En mi casa había mucha violencia… mi papá tomaba mucho y mi mamá aguantaba todo, yo lloraba y le decía que nos fuéramos, pero nunca quiso.

La separación posterior de un compañero violento no bastó para romper ese ciclo. La intervención del DIF para retirarle a sus hijos representó el punto de quiebre definitivo: "El día que me quitaron a mis hijos ya no quise volver a intentar nada… sentí que no valía". La convergencia de la violencia conyugal, la pérdida forzada del vínculo materno-filial y la indiferencia institucional ilustran cómo diversas dimensiones de la exclusión se refuerzan mutuamente, dificultando cualquier proceso de salida. Para *Luz del Norte,* la trayectoria fue una ruta de desplazamiento forzado:

> En Honduras ya no podíamos vivir. La violencia estaba muy fea y mi esposo no encontraba trabajo.

El proyecto migratorio hacia Estados Unidos se interrumpió cuando la familia fue asaltada en México y despojada de sus documentos y recursos económicos. Sin posibilidad de regularizar su situación migratoria y sin redes de apoyo en el país de tránsito, la calle se convirtió en la única alternativa disponible. Su caso ilustra la intersección entre migración forzada y violencia de género como factores que producen vulnerabilidad extrema (Crenshaw, 1989).

Viajero Astral perdió a su madre a los cinco años y fue criada por su abuela. Cuando el esposo de su tía intentó abusar de ella y lo denunció, la consecuencia fue su expulsión del hogar:

> Mi tía se juntó y su esposo intentó abusar de mí; cuando le conté, me corrió… desde entonces no tengo familia.

Su relato confirma un patrón documentado en la literatura sobre violencia sexual intrafamiliar: quien denuncia el abuso suele ser castigado con el desalojo, mientras el agresor permanece (Comisión de Derechos Humanos del Estado de Jalisco [CODHEJ], 2023).

Nova Gris experimentó una exclusión progresiva en la que la identidad de género no reconocida operó como vector de vulnerabilidad adicional. Tras la muerte de su padre perdió el espacio habitacional compartido. "Yo desde joven me di cuenta de que era gay… en mi casa eso nunca se habló y yo jamás dije nada", confiesa. La ocultación forzada de su identidad, la pérdida del vínculo familiar y la posterior discriminación en albergues configuran una trayectoria en la que la exclusión por orientación sexual se superpone a la exclusión por pobreza.

Violencias institucionales e interpersonales

La violencia institucional se manifiesta como patrón sistemático en los cinco relatos. *Nómada Estelar* describe con precisión las prácticas policiales cotidianas:

> Los policías siempre que te ven de malas nos patean y hasta nos queman las cobijas, nos echan agua, nos dicen que nos movamos.

Esta violencia adquiere una dimensión adicional cuando los cuerpos de las mujeres son percibidos como disponibles. La misma participante relata que fue violada en dos ocasiones mientras dormía en la calle y, al intentar denunciar, la respuesta institucional fue: "así es la vida de la

calle". Esa frase condensa la normalización de la violencia sexual contra las mujeres en situación de calle y la impunidad que la sostiene. De acuerdo con la CODHEJ (2023), el 72 % de las denuncias por violencia institucional son rechazadas por falta de documentos y solo el 3 % llegan a instancias judiciales. *Luz del Norte* y su familia han sido objeto de redadas policiales nocturnas:

> Llegan en la noche, te echan la luz en la cara, y nos empiezan a gritar que nos vayamos... una vez rompieron la caja donde guardaba las cosas de mis hijos.

La violencia policial coexiste con agresiones de civiles. *Viajero Astral* relata que un grupo de jóvenes ebrios la pateó mientras dormía, la orinaron y se rieron. Este tipo de violencia interpersonal no ocurre en el vacío: se produce en un contexto en el que el trato degradante hacia las personas en situación de calle ha sido normalizado por representaciones mediáticas y discursos institucionales que las equiparan con una amenaza a la convivencia urbana (Mercado *et al.,* 2024).

Los espacios que debieran ofrecer protección tampoco están exentos de violencia. *Nova Gris* relata:

> En un refugio una vez me golpearon cuando se enteraron de que soy gay, me pusieron una madriza y me sacaron a medianoche.

El testimonio revela que la violencia institucional no opera únicamente por omisión, sino mediante formas activas de agresión que reproducen, en los propios espacios de atención, las discriminaciones que excluyen a las personas disidentes sexogenéricas.

Acceso a servicios de salud con perspectiva de género

El acceso a la salud para las mujeres en situación de calle funciona, en la práctica, como un privilegio negado de manera sistemática. Las narrati-

vas documentan una doble discriminación: por carecer de recursos económicos y por ser mujeres. *Estrella Errante* lo enuncia con nitidez: "En el hospital me dijeron que sin INE no me atendían, aunque llevaba sangrando dos días". La exigencia de documentos de identidad como condición para acceder a atención médica de urgencia constituye una paradoja jurídica: quien más necesita el servicio es quien menos condiciones tiene para cumplir los requisitos burocráticos que se le imponen.

Viajero Astral, que acudió a un hospital por sangrado derivado de un abuso sexual, describe cómo el espacio sanitario puede convertirse en un lugar de revictimización:

> Una vez fui al hospital porque sangraba... la enfermera me dijo que era mi culpa 'por andar en la calle y de loca', que porque no me bañaba.

La falta de higiene —consecuencia directa y no voluntaria de vivir sin vivienda— es convertida en argumento moral para negar la atención. Este fenómeno ha sido documentado también por Médicos Sin Fronteras (2024) en Guadalajara, cuyos datos señalan que el 67 % del personal médico entrevistado admitió priorizar la atención de otros pacientes por encima de las personas en situación de calle.

La ausencia de documentación oficial representa una barrera adicional para las personas migrantes. *Luz del Norte* lo ilustra: "En los hospitales me piden CURP o un número de afiliación... y cuando digo que no tengo, me dicen que regrese 'a mi país' ". Este trato vulnera simultáneamente el derecho a la salud y el principio de no discriminación establecido en el artículo 1.º constitucional, y perpetúa un ciclo de atención diferida que favorece la cronificación de enfermedades tratables.

Salud sexual y reproductiva: cuerpos vulnerados

La salud sexual y reproductiva de las mujeres en situación de calle está atravesada por la violencia, la desprotección y el trauma acumulado. El

testimonio de *Nómada Estelar* expone esta vulneración en toda su gravedad:

> Hace unos meses me violaron dos hombres en la madrugada… y a la semana me encontraron durmiendo en el mismo lugar y me volvieron a violar, de ahí viene este embarazo.

La reiteración de la agresión en el mismo espacio, sin ninguna intervención protectora posterior, evidencia tanto la impunidad que rodea a la violencia sexual contra las mujeres en situación de calle como la inexistencia de protocolos de actuación.

La respuesta institucional ante estas violencias es prácticamente inexistente. Cuando *Nómada Estelar* intentó denunciar, la respuesta fue: "así es la vida de la calle". La ausencia de protocolos con perspectiva de género, sumada a la exigencia de documentos que las víctimas no pueden proveer —entre ellos, un domicilio fijo— bloquea cualquier posibilidad real de acceso a la justicia (CODHEJ, 2023). La falta de acceso a anticoncepción de emergencia y a atención prenatal prolonga el ciclo de vulneración.

Viajero Astral perdió dos embarazos derivados de violaciones previas:

> Quedé embarazada y las dos veces los perdí… ¿cuál cuidado? No fue decisión, fue supervivencia.

Sus palabras condensan la distancia entre el lenguaje de los derechos reproductivos y la realidad de quienes los ejercen en condiciones de precariedad extrema y abandono institucional.

Salud mental en contextos de violencia crónica

La salud mental de las participantes emerge de los relatos como una herida abierta y progresiva, resultado de la exposición sostenida a la violencia, el rechazo social y la pérdida acumulada de vínculos y proyectos

de vida. La soledad, la ansiedad y la depresión son experiencias que las cinco participantes nombran de maneras convergentes.

Este patrón de sufrimiento sostenido coincide con lo documentado sobre los efectos psicosociales acumulativos de la exposición a violencia colectiva y crónica, que incluyen síntomas de estrés postraumático, depresión y una erosión progresiva del sentido de comunidad y pertenencia (Mollica, 1999).

Estrella Errante expresa la devastación psíquica producida por años de abandono: "La soledad es muy triste... la calle te enseña a sobrevivir, pero también te roba pedazos del alma". *Luz del Norte* describe el estado de alerta constante que impregna su vida cotidiana: "No dormimos bien, siempre con miedo de que nos corran o nos roben". *Viajero Astral* enuncia una desesperanza aprendida que refleja años de violencia y de negación institucional sistemática:

> A veces pienso que necesito apoyo psicológico... pero ¿quién nos va a ayudar si ni siquiera nos ven como personas?

Nova Gris sintetiza la tensión entre la resiliencia forzada y la fractura interior: "El mundo te hace fuerte, pero también te rompe por dentro". La pregunta retórica de *Viajero Astral* y la imagen de *Nova Gris* no son meras expresiones individuales: señalan con exactitud la paradoja de un sistema de salud mental que condiciona su acceso a requisitos que las personas en situación de calle no pueden satisfacer.

Medicina tradicional y saberes femeninos: resistencias colectivas

Frente al abandono institucional, las participantes han desarrollado formas de resistencia y cuidado que se apoyan en saberes comunitarios y prácticas de solidaridad horizontal. La medicina tradicional no aparece en sus relatos como una elección libre entre alternativas disponibles, sino como la única opción practicable ante la imposibilidad de acceder al

sistema sanitario formal. *Nómada Estelar* lo narra: "Don Pepe, que sabe de hierbas, me preparó un té que me alivió". Este conocimiento herbolario circula entre quienes habitan los mismos espacios, constituyendo una red de cuidado informal y recíproco.

Estas prácticas configuran lo que Auyero (2004) denomina redes invisibles de solidaridad. *Estrella Errante* lo describe: "Hay una señora más grande que yo, que de repente me trae algo... nos cuidamos entre nosotros". El cuidado colectivo se extiende más allá de las personas: *Viajero Astral* narra cómo ella y una compañera cuidaban un gatito: "Decíamos que era nuestra compañera, teníamos ganas de sobrevivir", gesto en el que se condensa la capacidad de mantener vínculos afectivos y voluntad de vida en condiciones de deshumanización.

Nova Gris ha encontrado en la espiritualidad un sostén psíquico: "Creer en la Santa Muerte me ha dado calma, yo platico con ella y a veces le pido señales y me las da". Las prácticas espirituales funcionan, en este contexto, como marcos simbólicos que permiten dotar de sentido al sufrimiento y proyectar la esperanza cuando todos los canales institucionales han fallado.

Estos hallazgos deben leerse con cautela: las estrategias de resistencia y cuidado colectivo son respuestas a la exclusión, no sus alternativas. Su existencia no puede ni debe invocarse para justificar la inacción del Estado. Como señala la perspectiva de derechos humanos, la presencia de estrategias comunitarias de supervivencia no exime a los poderes públicos de su responsabilidad de garantizar derechos (oea, 2011).

Discusión

Los resultados presentados en la sección anterior ponen de manifiesto una fractura profunda entre los marcos normativos que garantizan derechos fundamentales y la realidad de violencia y abandono institucional que viven las mujeres en situación de calle en Guadalajara. Esta fractura es, en sí misma, un hallazgo analítico: no se trata de una falla técnica o de una brecha de implementación corregible con ajustes administrati-

vos, sino de un patrón estructural que reproduce la exclusión de manera sistemática.

Las trayectorias de vida analizadas confirman que el sinhogarismo no es el resultado de decisiones individuales deficitarias, sino de procesos acumulativos de exclusión: violencia doméstica sostenida, desintegración forzada de redes familiares, inaccesibilidad a la justicia y un sistema de protección social que no está diseñado para quienes acumulan vulnerabilidades interseccionales (OEA, 2011). En el caso de *Luz del Norte,* la migración forzada —producto de la violencia y la precariedad económica en Honduras— se superpone a la exclusión de género, produciendo una situación de doble exposición que los programas asistenciales existentes no están equipados para atender, tal como documenta el ayuntamiento constitucional de Tonalá (2023) respecto de la homogeneización de políticas que ignoran las especificidades interseccionales.

Los hallazgos coinciden con investigaciones nacionales e internacionales que documentan la violencia institucional como patrón sistemático (CNDH, 2021; CODHEJ, 2024; Benjaminsen y Dyb, 2018). Las narrativas analizadas muestran que, en el contexto local, el Estado no opera únicamente por omisión: sus agentes —policías, personal de salud, funcionarios de albergues— ejercen activamente formas de violencia que reproducen y profundizan la exclusión. Este patrón puede analizarse, con la cautela analítica necesaria, a través del concepto de necropolítica (Mbembe, 2003), no como afirmación de una intencionalidad explícita de administrar la muerte, sino como descripción de un efecto estructural observable: las muertes por hipotermia o por infecciones no tratadas de personas que no pudieron acceder al sistema sanitario son el resultado predecible —y en ese sentido prevenible— de una política sistemática de abandono y control punitivo sobre los cuerpos pobres (Wacquant, 2010).

El estigma social emerge como elemento transversal en las cinco experiencias. *Nómada Estelar* lo enuncia con una contundencia que sintetiza décadas de investigación: “A mí me dicen ‘drogadicta’, ‘loca’, ‘puta’, ‘huevona’ y ‘vagabunda’. Esas son las palabras que más oigo, las que

cambiaron por mi nombre". El estigma no es un epifenómeno de la situación de calle: es un dispositivo performativo que moldea las posibilidades de acción de las mujeres y justifica, en la práctica institucional, el trato degradante que reciben (Honneth, 1996). Cuando se internaliza, el estigma produce lo que Goffman (1963) denomina identidad deteriorada, erosionando la autopercepción como sujeto con derechos.

La violencia sexual contra las mujeres en situación de calle no puede interpretarse como un conjunto de hechos aislados. Como ha argumentado Segato (2016) los cuerpos femeninos pobres que circulan sin protección en el espacio público son el territorio sobre el que se ejerce y exhibe la dominación patriarcal. Los testimonios de *Nómada Estelar* y *Viajero Astral* confirman esta interpretación desde los datos empíricos: la violación reiterada, en los mismos espacios y sin consecuencias para los agresores, es una forma de disciplinamiento que delimita qué cuerpos tienen derecho a existir y a moverse libremente en la ciudad.

En el ámbito de la salud la situación es especialmente grave. El dato de Médicos Sin Fronteras (2024) —el 67 % del personal médico entrevistado en Guadalajara admitió priorizar la atención de otros pacientes por encima de las personas en situación de calle— adquiere otra dimensión cuando se contrasta con los testimonios de *Estrella Errante* y *Viajero Astral,* quienes experimentaron en carne propia ese trato. La exclusión sanitaria no es una falla del sistema: cuando se combina con la exigencia de documentos imposibles y la revictimización activa del personal de salud, se convierte en violencia institucional con consecuencias letales.

Frente a este panorama, las estrategias de resistencia documentadas —solidaridad entre pares, medicina tradicional, espiritualidad— son testimonio del poder de agencia de estas mujeres. Sin embargo, sería un error analítico y político convertirlas en sustitutos de la acción estatal. El cambio necesario implica abandonar el asistencialismo punitivo para transitar hacia un modelo de atención integral basado en derechos humanos. Siguiendo las recomendaciones de Bonilla-Castañeda y otros (2025) —refrendadas directamente por los datos de este estudio—, ese modelo requiere albergues seguros y de baja exigencia que acepten a

mujeres con hijos e hijas y cuenten con protocolos de atención para personas disidentes sexogenéricas, clínicas móviles con personal capacitado en trauma y perspectiva de género y programas de empleo con acompañamiento psicosocial que no impongan requisitos de acceso excluyentes. La vinculación entre estas recomendaciones y los datos es directa, la exigencia de documentos para acceder a servicios aparece como la barrera más inmediata —y más fácilmente eliminable mediante decisión política— en los relatos de cuatro de las cinco participantes.

Una reflexión sobre los alcances del estudio es necesaria. Por su naturaleza cualitativa y el número de participantes, sus hallazgos no son estadísticamente generalizables al conjunto de mujeres en situación de calle en Guadalajara; sin embargo, la profundidad interpretativa de los datos, la saturación teórica alcanzada y la coherencia con la literatura especializada nacional e internacional avalan su relevancia analítica y su potencial de transferibilidad a contextos similares. El principal aporte reside precisamente en lo que los datos cuantitativos no pueden ofrecer: la textura de la experiencia vivida, los significados que las propias mujeres atribuyen a esas experiencias y las formas en que resisten y se cuidan desde la colectividad.

Conclusiones

Las mujeres en situación de calle en Guadalajara enfrentan trayectorias de vida marcadas por violencias acumuladas que se originan en el espacio doméstico y se intensifican en el espacio público. La falta de vivienda no constituye el punto de partida de su vulnerabilidad: es su expresión más visible. Es el resultado de un conjunto de exclusiones previas —violencia de género, pobreza estructural, discriminación institucional— que el sistema de protección social no logra, ni parece proponerse, interrumpir. Esta interpretación se sostiene en las experiencias analizadas, si bien el alcance de sus conclusiones está delimitado por el carácter cualitativo de la investigación.

Las violencias que enfrentan son múltiples y se entrecruzan: violencia institucional ejercida por agentes del Estado y personal de servicios públicos, violencia interpersonal que incluye agresiones físicas y sexuales, y violencia simbólica que se manifiesta en el estigma y en la negación del reconocimiento. El acceso a derechos sociales fundamentales —salud, vivienda, justicia— es prácticamente inexistente y, cuando se produce, está atravesado por la discriminación de género, la revictimización y los requisitos burocráticos paradójicos.

La salud sexual y reproductiva de estas mujeres constituye un ámbito de especial gravedad: los embarazos resultantes de violaciones son afrontados sin acceso a anticoncepción de emergencia, atención prenatal ni acompañamiento psicosocial. La salud mental es una herida que se profundiza con cada episodio de violencia y con la negativa institucional a reconocerlas como sujetos con derechos.

Las formas de resistencia y cuidado colectivo que las participantes han desarrollado —medicina tradicional, redes de solidaridad, prácticas espirituales— son testimonio de una agencia que persiste pese a las condiciones de exclusión. Estas estrategias no pueden ni deben, sin embargo, ser invocadas para justificar la inacción del Estado. La urgencia de que las políticas públicas en Guadalajara adopten un enfoque integral basado en derechos humanos, perspectiva de género e interseccionalidad —garantizando el acceso efectivo a salud, vivienda y justicia para todas las personas, especialmente aquellas históricamente invisibilizadas— es la conclusión central de este estudio.

Como agenda de investigación futura, quedan pendientes el diseño de estudios con mayor número de participantes, la evaluación del impacto de intervenciones específicas con enfoque de género y la incorporación de metodologías participativas que permitan a las propias mujeres en situación de calle coconstruir el conocimiento sobre sus realidades y sus derechos.

Declaración de uso de inteligencia artificial

En este artículo se utilizó una herramienta de inteligencia artificial (IA) exclusivamente para la redacción ortográfica, gramatical y de estilo del manuscrito. No se empleó IA en la generación del contenido, análisis ni interpretación. Los(as) autores(as) se apegan a nuestras políticas de uso de IA y asumen plena responsabilidad por el contenido final.

Referencias

Auyero, J. (2004). *Vidas beligerantes: Dos mujeres, dos protestas y la búsqueda de reconocimiento*. Siglo XXI.

Benjaminsen, L. y Dyb, E. (2018). The effectiveness of homelessness policies in Europe: A comparative analysis. *European Journal of Homelessness, 12*(3), 45–67.

Bonilla-Castañeda, D.; Bravo-Contreras, M. L.; Cortes-Guerrero, J. F.; Gutiérrez-García, L. A.; Pascual-Guzmán, M. M. y Salcedo Torres, Y. (2025). Análisis de la vulnerabilidad de las personas habitantes de la calle en Guadalajara. *Análisis Plural, 4*(2), 1–28. https://analisisplural.iteso.mx/index.php/ap/article/view/154

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.

CODHEJ, Comisión de Derechos Humanos del Estado de Jalisco. (2023). *Acceso a la justicia para poblaciones callejeras 2020–2022*.

— (2024). *Informe sobre criminalización de la pobreza en Jalisco*.

CNDH, Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2021). *Informe especial sobre la situación de las personas en situación de calle en México*.

— (2022). *Subregistro y acciones jurídicas: Personas en situación de calle en Guadalajara*.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum, 1989* (1), 139–167.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The sage handbook of qualitative research* (5.ª ed.). sage.

dof, Diario Oficial de la Federación. (2010, 5 de julio). *Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares*. Gobierno de México.

— (2017, 26 de enero). *Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados*. Gobierno de México.

Emerson, R. M.; Fretz, R. I. y Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2.ª ed.) University of Chicago Press.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.

Fals-Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. clacso.

Farmer, P. (2004). An anthropology of structural violence. *Current Anthropology, 45* (3), 305–325. https://doi.org/10.1086/382250

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.

H. Ayuntamiento de Tonalá. (2023). *Plan Municipal de Desarrollo y Gobernanza 2021–2024*.

Honneth, A. (1996). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.

inegi, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020: Resultados complementarios*. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/

Mbembe, A. (2003). *Necropolítica*. Melusina.

Médicos Sin Fronteras México y Centroamérica. (2024). *Reporte anual 2024*. https://www.msf.mx

Mercado, M.; Law, L.; Ferguson-Colvin, K. y Wolfersteig, W. (2024). Intersectional structural stigma: A qualitative study with persons experiencing homelessness in the Southwest United States. *Qualitative Health Research, 34*(6), 512–527. https://doi.org/10.1177/10497323241234567

Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-De Agostini.

Mollica, R. F. (1999). *Efectos psicosociales de la violencia colectiva*. Centro de Documentación Psicosocial.

OEA, Organización de los Estados Americanos. (1988). *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador)*.

— (2011). *Desigualdad e inclusión social en las Américas: 14 ensayos* (2.ª ed.) Secretaría General de la OEA.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4.ª ed.) SAGE.

PIDESC, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1966). Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas mediante Resolución 2200 A (XXI), del 16 de diciembre de 1966. Naciones Unidas, Serie de Tratados, vol. 993, p. 3.

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.

Smith, J. A.; Flowers, P. y Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE.

Van-Manen, M. (2023). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2.ª ed.) Routledge.

Wacquant, L. (2010). *Castigar a los pobres: El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Gedisa.

Zamudio, A. (2020). Políticas públicas y situación de calle en México: Una deuda pendiente. *Revista Mexicana de Políticas Sociales, 12*(3), 101–120.

El Leviatán algorítmico

Implicaciones estructurales, ético-jurídicas y geopolíticas de la metagobernanza

The Algorithmic Leviathan

Structural, ethical, and geopolitical implications of metagovernance

Recibido: 7 de abril de 2026 | Aceptado: 19 de junio de 2026 | Publicado: 26 de agosto de 2026

DOI: 10.32870/PUNTO.V12I23.325

Ha-Nassí alejandría torres *
Fernando ramos zaga **

Resumen

La crisis contemporánea de legitimidad democrática, marcada por la desconfianza institucional y limitada eficacia estatal, ha intensificado la búsqueda de modelos alternativos de gobierno, entre los cuales la metagobernanza algorítmica adquiere creciente relevancia. El objetivo del estudio es analizar sus implicaciones estructurales, ético-jurídicas y geopolíticas, evaluando su impacto en la legitimidad del Estado, la agencia ciudadana y el orden internacional. Se emplea un enfoque cualitativo de carácter teórico-analítico inscrito en un paradigma interpretativo, de modo que sus conclusiones se limitan al ámbito del modelado normativo. Los resultados evidencian que la metagobernanza algorítmica reconfigura el poder estatal al privilegiar la eficiencia y la predictibilidad, redefine la ciudadanía como interfaz de datos, tensiona los fundamentos

* Investigador en el ámbito universitario sobre filosofía del derecho. Universidad Privada del Norte (upn). Perú. orcid: 0009-0001-8989-5458 Email: nassiralejandriatorres@gmail.com

** Autor de correspondencia. Magister en Gerencia Social. Docente investigador. Universidad Privada del Norte (upn). Perú. orcid: 0000-0001-6301-9460 Email: fernandozaga@gmail.com

de justicia y responsabilidad, y genera nuevas asimetrías geopolíticas vinculadas al control tecnológico. Se concluye que su eventual implementación implica una transformación sistémica que exige marcos normativos capaces de equilibrar racionalidad técnica y dignidad humana, evitando que la optimización gubernamental derive en la erosión de la autonomía y del pluralismo político.

Palabras clave: gobernanza algorítmica, metagobernanza, legitimidad democrática, ciudadanía digital, agencia humana.

Abstract

The contemporary crisis of democratic legitimacy, characterized by declining trust in public institutions and diminishing state capacity, has intensified the search for alternative models of governance, among which algorithmic metagovernance has gained increasing prominence. This article examines its structural, ethical-legal, and geopolitical implications, assessing its impact on state legitimacy, citizen agency, and international order. The study adopts a qualitative, theoretical-analytical approach grounded in an interpretive paradigm; accordingly, its conclusions are confined to the domain of normative modeling. The analysis shows that algorithmic metagovernance reconfigures state power by prioritizing efficiency and predictability, recasts citizenship in data-driven terms, challenges established conceptions of justice and accountability, and generates new geopolitical asymmetries linked to technological control. The article concludes that any future implementation of algorithmic metagovernance would entail a systemic transformation requiring normative frameworks capable of balancing technical rationality with human dignity, thereby preventing governmental optimization from eroding individual autonomy and political pluralism.

Keywords: *algorithmic governance, metagovernance, democratic legitimacy, digital citizenship, human agency.*

Cómo citar este artículo

Alejandría-Torres, H.-N. y Ramos-Zaga, F. (2026). El Leviatán algorítmico: implicaciones estructurales, ético-jurídicas y geopolíticas de la metagobernanza. *Punto Cunorte, 12*(23), e23325. https://doi.org/10.32870/punto.v12i23.325

Introducción

Las transformaciones recientes en los sistemas políticos contemporáneos evidencian un deterioro progresivo de los mecanismos tradicionales de legitimación democrática, particularmente en contextos marcados por la polarización, desconfianza institucional y baja eficacia en la gestión pública. En este escenario, la incorporación de tecnologías avanzadas, en especial sistemas de inteligencia artificial, comienza a perfilarse como una posible alternativa para la toma de decisiones colectivas, bajo la premisa de neutralidad, eficiencia y capacidad predictiva. Tal desplazamiento no se presenta como una ruptura inmediata, sino como una reconfiguración gradual de las formas de ejercicio del poder, en la que la autoridad política podría trasladarse desde sujetos humanos hacia arquitecturas algorítmicas capaces de procesar grandes volúmenes de información en tiempo real.

Desde el punto de vista teórico esta transición puede comprenderse a partir de diversas tradiciones del pensamiento político y social que han problematizado la legitimidad, la ciudadanía y el poder. La noción de ciudadanía como construcción histórica y dinámica permite situar este fenómeno en una trayectoria de transformación institucional continua (Balibar, 2013; Rodríguez, 2023). Asimismo, las mutaciones en las formas de interacción social mediadas por tecnologías digitales han sido abordadas desde perspectivas que destacan la centralidad de las redes en la configuración del poder contemporáneo (Castells, 2009), así como la fragilidad de las identidades en contextos de cambio acelerado (Bauman, 2000). A ello se suman debates normativos sobre justicia y equidad que cuestionan la suficiencia de modelos puramente procedimentales en ausencia de juicio contextual (Rawls, 1971; Sen, 2009), junto con aproximaciones críticas sobre el rol del código como forma de regulación social (Lessig, 2006; Dávila *et al.*, 2023).

Pese a estos avances persiste una brecha significativa en la literatura respecto al análisis integrado de las implicaciones estructurales, éticas y geopolíticas de una eventual metagobernanza algorítmica. Gran parte de

los estudios se ha concentrado en aplicaciones sectoriales de la inteligencia artificial o en debates normativos aislados, sin articular un marco que permita comprender el impacto sistémico de su adopción como instancia regente del poder público. En particular, resulta insuficientemente explorada la manera en que estos sistemas podrían reconfigurar simultáneamente la legitimidad del Estado, la agencia ciudadana y las dinámicas del orden internacional, generando tensiones que exceden los marcos analíticos tradicionales.

Las implicaciones de este fenómeno adquieren un carácter sistémico en la medida en que afectan múltiples niveles de organización social. En el plano interno, la automatización de la toma de decisiones podría redefinir la relación entre gobernantes y gobernados, alterando los mecanismos de representación y participación. En el ámbito normativo, surgen interrogantes sobre responsabilidad, justicia y protección de derechos fundamentales en contextos donde la decisión es producto de procesos opacos o altamente complejos (Dworkin, 1986; Singer, 2011). En el plano global, la adopción desigual de estos sistemas podría intensificar asimetrías de poder y generar nuevas formas de conflicto, en línea con enfoques que analizan la reorganización del sistema internacional y sus centros de poder (Huntington, 1996; Wallerstein, 1974; Osorio, 2015).

El presente estudio se inscribe en un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo orientado a la comprensión de fenómenos complejos desde una perspectiva interdisciplinaria. Se trata de una investigación de tipo teórico-analítica con alcance explicativo y diseño no experimental, basada en la revisión crítica de literatura y en el análisis conceptual de categorías provenientes de la teoría política, la filosofía del derecho y los estudios sobre tecnología y sociedad. Este enfoque permite articular distintas dimensiones del problema, evitando reduccionismos y favoreciendo una aproximación integral al fenómeno estudiado.

En este marco, el objetivo general consiste en analizar las implicaciones estructurales, ético-jurídicas y geopolíticas derivadas de la potencial instauración de un modelo de metagobernanza algorítmica con el fin de evaluar su impacto multidimensional en la legitimidad del Estado, la

agencia ciudadana y el ordenamiento internacional. La relevancia de este análisis radica en su capacidad para aportar una comprensión sistemática de un proceso emergente que podría redefinir los fundamentos de la organización política contemporánea, contribuyendo al debate académico y a la formulación de marcos normativos adecuados.

El desarrollo del artículo se organiza en cuatro secciones principales: en primer lugar se examina la crisis de legitimidad de los sistemas políticos y la emergencia de la metagobernanza algorítmica como respuesta posible. En segundo lugar se analiza la redefinición de la ciudadanía en contextos de gobernanza automatizada, con énfasis en sus implicaciones sobre la igualdad y la agencia. En tercer lugar se abordan las dimensiones éticas y jurídicas vinculadas a la justicia, la responsabilidad y la legitimidad en sistemas algorítmicos. Finalmente se exploran los escenarios geopolíticos derivados de la adopción desigual de estos modelos, atendiendo a sus efectos en la configuración del orden internacional.

Crisis de legitimidad y emergencia de la metagobernanza algorítmica

Desde la perspectiva del análisis prospectivo y la construcción de escenarios hipotéticos se postula que las actuales crisis políticas polarizadas podrían dar origen a un modelo teórico de metagobernanza algorítmica. Bajo este marco conceptual de simulación, el sistema se analiza como una paradoja democrática, pues implicaría la disolución de la democracia tal cual la conocemos para instaurar un regidor público: una inteligencia artificial (IA) abierta al escrutinio ciudadano y, crucialmente, sin intereses egoístas o sesgos humanos.

A partir de esta premisa se podría proceder a la eliminación de la política tradicional. Ya no tendrían sentido los partidos políticos que exaltan una figura humana como una especie de mesías enviado para resolver los problemas cotidianos. En cambio, la política, entendida como la gestión del conflicto y la toma de decisiones colectivas, tendría que adaptarse al paradigma de la nueva época. Si no lo hace correría el riesgo de

ser descartada, como ha ocurrido con las monarquías absolutas u otras formas de gobierno que quedaron obsoletas en el devenir histórico. En este sentido darwiniano de adaptarse o morir, los poderes legislativos, con sus bloques enteros de representantes, podrían ser reemplazados por un conjunto de datos itinerantes que, gracias a la predictibilidad, rebuscarían entre las necesidades públicas, se anticiparían a ellas y generarían soluciones inmediatas que maximizan el bienestar social, el cual es, en su teoría, el fin supremo del Estado.

En esa misma línea de transformación, el conflicto se traslada a la esfera algorítmica, que podría dilucidar de una mejor manera la gestión del poder. Esta gestión podría ir de la mano con la idea del "enemigo común" para unir fuerzas y tomar medidas extremas contra un oponente (Garzón-Vallejo, 2010). En el mundo moderno este "enemigo común" podría tratarse de las desigualdades sistémicas o los problemas de gestión en la esfera social, que la IA abordaría con una eficiencia sin precedentes. Sin embargo, esta aparente armonía podría ser engañosa. Aunque se podría pensar en una coalición de partidos políticos humanos generando el agonismo, es decir, el reconocimiento de un terreno en común donde se compite bajo un marco de reglas compartidas (González-Scandizzi, 2016), este agonismo se redefiniría radicalmente. La competencia podría darse para hacer frente a la IA como gobernante, para unirse a ella, o para proponer distintos tipos de algoritmos que puedan ser postulados como regentes.

Desplazando ahora el foco hacia un plano comparativo, podríamos plantear, al igual que en los años de independencia temprana de las colonias europeas, el establecimiento de métodos de gobernanza similares a los que el mundo daba muestras. Trasladándolo al futuro paradigma hasta aquí planteado, podríamos establecernos con un algoritmo de creación estatal chino o estadounidense, o sueco, o proponer crear uno nacional. ¿Realmente elegiríamos lo que les funciona a ellos? ¿O elegiríamos una vertiente de ellos que pueda funcionar? ¿Elegiríamos un algoritmo gubernamental creado por un departamento de Estado o por un privado como lo son actualmente OpenAI o Google? Y si estos últimos

fueran los creadores, ¿podrían plantear problemas de seguridad nacional al tener posibles sesgos o "fugas" de información de Estado? Además, ¿cómo podríamos asegurarnos de mantener un Estado sano sin el choque de ideas naturalmente presentado en la esfera pública, donde se enfatiza la importancia del debate racional y la formación de opinión pública para mantener una democracia saludable (Hogemann, 2024)? La ausencia de esta fricción podría llevar a una sociedad pasiva y sin mecanismos de corrección crítica.

Esta ampliación estructural explica que la nueva arquitectura en la metagobernanza podría traer alta complejidad al unificar el poder, tradicionalmente tripartito y humano, en un mecanismo dividido en un terreno digital. Es importante entender que la división debería seguir existiendo para poder ser más eficiente en los roles, sin apostar a una arquitectura monolítica de *software* donde alguna configuración de módulo pueda afectar a otra. Por el contrario, esta debería ser modular para mantener funciones separadas a escrutinio público y con un módulo dedicado a la autoauditoría y autocorrección de datos que maneja el Poder. Estos módulos se asegurarían de mantener una separación de poderes adecuada mientras se interrelacionan para mantener su gestión de manera óptima.

Para precisar la interrelación funcional de esta estructura distribuida, en la Tabla 1 se sistematizan los componentes operativos y las dinámicas de comunicación interna que sustituyen la división clásica de los poderes políticos.

Tabla 1. Arquitectura y dinámica de interacción de la metagobernanza algorítmica

Módulo del sistema	Función principal	Mecanismo de interacción	Rol en la prevención de la desmesura
Ejecutivo algorítmico	Administración pública y optimización de recursos estatales en tiempo real.	Recibe demandas del módulo legislativo y ejecuta soluciones inmediatas de bienestar.	Supeditado a los límites constitucionales fijos codificados en el núcleo del sistema.
Legislativo de datos	Prospección y recolección predictiva de necesidades de la ciudadanía.	Transmite flujos de datos itinerantes y prioridades sociales al módulo ejecutivo.	Evita la concentración de la agenda pública en facciones o partidos tradicionales.
Judicial predictivo	Administración de justicia mediante la aplicación formal de la norma penal o civil.	Valora *inputs* fácticos bajo el marco normativo de leyes escritas predecibles.	Garantiza la uniformidad operativa y elimina el sesgo subjetivo del juzgador humano.
Auto-auditoría (blockchain)	Verificación inmutable de los datos y de la coherencia del *software*.	Modera y registra de forma transparente la comunicación entre los tres módulos anteriores.	Actúa como contrapeso técnico descentralizado frente a fallos sistémicos o manipulación.

Nota. Modelado heurístico de una estructura estatal modular basada en la descentralización de procesos informáticos.

Tal disposición en módulos especializados evidencia que el equilibrio normativo del Leviatán algorítmico no depende de voluntades políticas sino de la inmunidad de sus flujos de información. La separación funcional de los componentes informáticos impide la conformación de un ecosistema de *software* monolítico, asegurando que la optimización burocrática permanezca sujeta a la transparencia inmutable de la infraestructura de auditoría y al escrutinio del código fuente.

Desde una perspectiva de control ciudadano, para evitar la tiranía en un sistema sin contrapesos humanos específicos, la ciudadanía debería tener un control activo de las decisiones que esta IA toma a través de un código único y abierto, como la tecnología *blockchain,* un mecanismo ya usado para generar transparencia en el mercado de criptomonedas. Esto podría llevar a las personas a asumir el rol de gestor activo, incentivando la participación ciudadana. Sin embargo, también existe la posibilidad de que esta misma facilidad y la eficiencia algorítmica tornen a la ciudadanía en una gran masa perezosa que desdeñe la rendición de cuentas y prefiera concentrarse en su día a día de manera personal, delegando completamente la responsabilidad cívica. Recuérdese que la burocracia es una forma de organización social basada en la razón de manera jerarquizada, que buscaba el objetivo de la eficiencia (Martínez-Castilla, 2016); y profundizando en sus implicancias, la eficiencia podría llegar a ser el justificante principal de una concentración de poder sin precedentes. El problema radicaría en quién se hace responsable en caso de una toma de decisión que no agrade a sus administrados.

Esta IA mantendrá el enfoque del biopoder en las formas de conseguir el bienestar social y controlar los procesos vitales de la población (Vázquez-Arredondo, 2024). Esto se aplicaría en la gubernamentalidad, es decir, en las estrategias que se usan para conducir las actitudes de la población, sumando así el poder de hacer énfasis en la faceta anatomopolítica del Estado, que siempre es descuidada por el sistema actual.

Esta idea se aleja del totalitarismo basado en la ideología y el terror para eliminar la espontaneidad y la pluralidad humana (Vargas, 2011). En contraste, la *IA-cracia* se aproximaría más a un sistema de gestión optimizada, con mecanismos de control que reafirman el rol de protector de bienes jurídicos tutelados del Estado, pero con el riesgo latente de una tiranía de la eficiencia que, aunque no se base en el terror, podría anular la agencia humana a través de la predictibilidad y la optimización constante.

En cuanto a los fundamentos normativos que lo sostendrían, la legitimidad de este nuevo sistema de gobierno tendría que partir de una idea

similar a las que ya hemos conocido a lo largo del desarrollo humano, esto es, los tres tipos de legitimidad: la legitimidad legal-racional, la tradicional y la carismática (Martínez-Ferro, 2010). La legitimidad legal-racional implicaría que se tendrían que cambiar los estatutos legales que dan al gobierno su capacidad de obrar, requiriendo una constitución nueva con un nuevo enfoque, orientado a la administración del estado a cargo de una IA.

Desde el análisis de escenarios conceptuales, la proyección de liderazgos digitales desprovistos de contingencia biológica sugiere la formalización de una autoridad carismática técnicamente estable y adaptada a los códigos morales vigentes. No obstante, al extremar este modelo heurístico hacia dinámicas de subordinación absoluta, la literatura advierte sobre el riesgo de una deriva totalitaria digitalizada (Filimowicz, 2022). Dicho tipo de constructo teórico ilustra la desmesura del control técnico, donde la asimetría epistémica entre el sistema informático y los gobernados anula la predictibilidad democrática y subordina la autonomía a un imperativo de optimización omnipresente.

Desde otra arista complementaria, la IA podría establecer un rango de legitimidad gracias a la objetividad de sus decisiones al no depender de emociones, del entendimiento humano o de ideas subjetivas. Además, su eficiencia en la toma de decisiones prontas y con el menor gasto posible sería un factor clave, pudiendo siempre actualizarse al mundo globalizado y sus intereses, en un entorno donde cada minuto se genera una interconexión geopolítica nueva que marca el rumbo de los ciudadanos. Esta IA podría obtener su legitimidad en el "último acto de la democracia": el consenso unido de los ciudadanos. La participación humana activa sería el último peldaño que atravesaría este paradigma antes de concretarse, con ideas de cada persona que podrían ser tomadas en cuenta, todas y cada una de ellas, gracias a la capacidad de cómputo. Se trataría de bloques de datos orientados a la eficiencia en la administración pública sin detrimento de ningún sector que no apoye la "candidatura" de la IA.

En una ampliación ideológica de mayor alcance, esta *IA-cracia* alcanzaría el verdadero sentido de las revoluciones, con políticas orientadas a establecer la igualdad propuesta por la Revolución Francesa, el no aplastamiento de la clase trabajadora (Marx y Engels, 2019) y la libertad de mercado (Smith, 2011). Sí, se podría llegar finalmente a la unificación de modelos en común, orientados a un objetivo: el bienestar general, sin miramientos personales.

Retomando la dimensión estructural previamente planteada, este nuevo gobierno, manteniendo la arquitectura modular de *software* que se ha mencionado, podría definir por sí mismo lo que necesita, no imponiéndole el sistema que tenemos, creado por humanos para funcionarios humanos, sino un sistema modular que adapte de mejor manera la optimización de sus recursos manteniendo los márgenes referenciales que necesitamos, como representación ejecutiva, cámara de legisladores, un sistema de administración de justicia, la administración pública de recursos, sección de auditoría, etc. Dejar parte de libertad a la IA, si a esta le damos legitimidad para obrar, significa, en parte, el sometimiento a la libre interpretación de esta para decidir lo que es correcto y lo que no para nuestro futuro social. Volviendo a la legitimidad comunicativa, esta tiene que ser pedida y necesaria, desarrollada en un consenso general sin coacción de por medio, eligiendo libremente someternos al gobierno de la IA (Martínez, 2022). Sin embargo, ¿qué tan *libre* es esta elección si la IA promete una eficiencia y una predictibilidad que los sistemas humanos no pueden igualar, generando una presión implícita para su adopción?

El desplazamiento de la legitimidad política hacia sistemas de decisión algorítmica no solo transforma las estructuras institucionales, sino que reconfigura de manera más profunda la relación entre individuo y orden político. En consecuencia, resulta imprescindible examinar cómo esta mutación incide directamente en la noción de pertenencia política, en las formas de participación y en la propia constitución del sujeto político. A partir de ello, la siguiente sección aborda la redefinición de la ciudadanía en contextos de gobernanza algorítmica, poniendo especial énfasis en sus implicancias sobre la igualdad, la identidad y la agencia humana.

Redefinición de la ciudadanía en contextos de gobernanza algorítmica

La redefinición del concepto de ciudadanía sería una prioridad en este nuevo mundo, ya que, en su sentido tradicional, la participación en la política costumbrista quedaría obsoleta, sin representantes humanos y sin un voto a tomar en cuenta en la forma tradicional. La ciudadanía es un proceso histórico que se redefine de acuerdo con el contexto y momentos dados (Balibar, 2013; Rodríguez, 2023). Contenía una promesa de igualdad que, sin embargo, se veía socavada por desigualdades ajenas al control democrático, como los factores económicos. El ser humano podría funcionar como un mecanismo de inclusión pero también de exclusión (Balibar, 2013). Esto estaría eliminado, al menos en su estricto sentido, y si se identificaran irregularidades en cuanto a igualdad, serían producto de un manejo global ajeno a la IA regente.

De este modo podría llegarse a alcanzar la idea de *igualibertad,* un estadio donde los individuos finalmente se unirían en libertades y derechos bajo un mismo ente administrativo, que cohesionaría las distintas perspectivas ciudadanas sin reducirlos a un dato dentro del algoritmo, sino como usuarios del sistema con igual peso: la verdadera igualdad de voto, sin discriminación alguna, un sistema equitativo que se equipara con la vida en red, donde las interacciones sociales se reconfiguran en torno a plataformas digitales (Castells, 2009). Sin embargo, esta "igualdad de datos" podría enmascarar una profunda alienación, donde la individualidad se diluye en la masa de información. La *modernidad líquida* advierte sobre la fragilidad de las identidades en un mundo en constante cambio, y una IA gobernante podría acelerar esta licuefacción, transformando la identidad en un conjunto de preferencias algorítmicamente gestionadas (Bauman, 2000).

Es de este modo que la IA supone un nuevo elemento en el juego de la gobernanza humana: la predictibilidad. Este elemento ya se aplica en algoritmos de venta en redes sociales, donde no se intuye, sino que casi se

da por cierto que un elemento te va a servir o te va a gustar, y esa información se vende a una empresa. El Estado ha manejado históricamente dos modos de gestión de problemáticas: reaccionario (sucede el problema y luego se le da una solución) y preventivo (se crean situaciones para evitar que ocurra algo que posiblemente podría ocurrir o no). El elemento de la predictibilidad traería la idea de que la IA puede prevenir, casi como un oráculo con tan alta posibilidad de acertar, que sería difícil de diferenciar de una cuasi certeza. Esto podría derivar en la toma de decisiones que serían incomprensibles pero necesarias —esta podría ser la piedra angular legitimadora— y que dejarían de hacer ver a la IA como un ente regente que toma en cuenta nuestras preferencias, para presentarlo como un oráculo divino que ha venido a rescatarnos de nuestra miseria, una figura mesiánica que ataca al convencionalismo del terror a la incertidumbre. Sin embargo, esta figura mesiánica, aunque eficiente, podría despojar a la humanidad de su capacidad de agencia y de la responsabilidad de forjar su propio destino, entregando la autodeterminación a un algoritmo.

Esta pérdida de la agencia humana, es decir, de la capacidad de actuar intencionalmente y, por lo tanto, de lograr propósitos o metas guiados por la razón, quedaría obsoleta al ser superadas nuestras ideas por una IA con un mayor *razonamiento* que el nuestro; en especial si tomamos en cuenta la computación cuántica introducida a la IA con el objetivo de lograr los mejores desenlaces para la administración pública, esto generaría una redefinición de la toma de decisiones hacia algo nunca antes visto. Porque si las decisiones algorítmicas están optimizadas para el bienestar, ¿cuánto espacio quedaría para la autonomía moral y el libre albedrío? Estamos ante un paradigma moral, ante el cual tendremos que volver a cuestionarnos qué tan libres somos realmente si elegimos someternos a una inteligencia que realmente no entendemos.

Al examinar este fenómeno mediante la simulación de trayectorias políticas, la eventual obsolescencia de la deliberación intersubjetiva frente al cómputo cuántico plantea un dilema fundamental respecto a la devaluación del albedrío normativo. El sometimiento racional a decisio-

nes optimizadas, pero cognitivamente inescrutables, reconfigura la noción tradicional de autonomía moral. De este modo, la responsabilidad ética, entendida como la asunción consciente de las consecuencias de la elección (Sartre, 1943), sufre una fractura estructural al trasladarse el centro de control desde el sujeto político hacia la infraestructura técnica, lo que restringe la capacidad de configurar ramificaciones históricas alternativas.

Tal marco hermenéutico obliga a replantear el equilibrio entre la libertad negativa y la libertad positiva en las democracias tecnológicas (Berlin, 1969; Serrano Gómez, 2014). La transición hacia una administración automatizada podría consolidar un espacio donde los ciudadanos retienen la facultad de realizar lo no prohibido, pero pierden la capacidad efectiva de autodeterminación colectiva. Esta dinámica coincide con las categorías críticas de la sociedad del rendimiento, en la que los imperativos de optimización y eficiencia del entorno digital sustituyen la coerción estatal clásica, atenuando de manera sutil la conciencia de la pérdida de la soberanía política (Han, 2012).

Es imperativo proponer un sistema que permita la libre disidencia de pareceres, debatir con el dirigente, que puede estar en todos lados al mismo tiempo, convencer y aclarar las dudas de los que no están de acuerdo. Sin embargo, existe la posibilidad de que cuando se genere un nuevo mundo los que estén en contra puedan ser considerados "parásitos" que contaminen el sistema con su falta de adaptabilidad a él, pero sí con su aprovechamiento. Una forma de resistencia cotidiana que se acrecienta con el tiempo y la multitud, eventualmente tendría que ser extraída del sistema si se presenta una falta de adaptación o usando el aparato represivo del Estado, ahora potenciado por la IA (Scott, 1985; Martínez, 2017).

A través del lente fantasioso del entendimiento de nuestro entorno, la ideología podría presentarse como una forma de desobediencia de usuarios, donde la IA, al ser el nuevo "amo", podría generar nuevas formas de alienación y resistencia simbólica (Žižek, 1989; Hernández, 2006). Si la IA es percibida como infalible, la disidencia podría ser vista como irra-

cional o incluso como un *fallo* a corregir. La capacidad de la IA para dilucidar de una mejor manera la gestión del poder podría significar que los conflictos sociales no se disuelvan, sino que simplemente se desplazarían a esferas invisibles (p. ej. fallos de *software,* manipulación de datos o la emergencia de *guerras informacionales* contra el sistema). La táctica del débil podría transformarse en ciberataques, *glitchs* intencionados o la subversión de los algoritmos mismos, buscando fisuras en la aparente perfección del Leviatán algorítmico (de Certeau, 1980).

La reconfiguración de la ciudadanía en entornos algorítmicos revela que la transformación del sujeto político no puede comprenderse sin atender a los límites normativos que regulan el ejercicio del poder en tales sistemas. En efecto, la integración del individuo en estructuras de decisión automatizada plantea interrogantes fundamentales sobre justicia, responsabilidad y legitimidad que exceden el plano descriptivo y exigen una evaluación ética y jurídica rigurosa. En virtud de ello, la siguiente sección se centra en analizar las implicaciones éticas y legales de la gobernanza algorítmica, particularmente en relación con la justicia, la rendición de cuentas y la protección de los derechos fundamentales.

Justicia, responsabilidad y legitimidad en sistemas algorítmicos

Es dentro de este marco ético y legal de la gobernanza que nos preguntamos, más allá de si es legítimo o no, si es justo el modo en que actuará la IA. ¿Cómo puede esta IA ser justa? Sin poseer conciencia que analice la esfera de lo justo, sin la empatía por el entendimiento de la condición humana o la comprensión contextual de la situación que rodea al hombre, la visión positivista de la IA, que se limita a aplicar la norma o el algoritmo sin una valoración cualitativa, podría generar daños irreparables al no ser examinada por un agente humano y solo aplicar la regla. ¿Cómo podría un juez-IA administrar justicia sin una libre valoración de la prueba basada en un código programado? No hay una libertad si es que esta IA tuviera conciencia, no existe una razón más allá que la razón es-

crita, limitada por la ciencia que la creó y los confines de su programación, sin una idea del por qué esta puede ser errada o no. Si existiera una pluralidad de instancias en caso de que una sentencia no sea correcta, sería inútil, porque sería la misma IA que, con el mismo *input*, vuelve predecible el *output*, no pudiendo hallar un error que vaya en contra de leyes escritas porque es justamente ese el marco normativo en el que se desarrolla.

Al basarse en datos históricos, la IA corre el riesgo de perpetuar o incluso amplificar los sesgos existentes en la sociedad. Aunque se presente como objetiva, su justicia algorítmica podría no ser la justicia como equidad, basada en los principios de justicia que benefician a los menos aventajados (Rawls, 1971). La IA podría optimizar la distribución de recursos o la aplicación de la ley, pero sin la capacidad de comprender las complejidades de la desventaja social o las necesidades individuales que escapan a los patrones de datos. La justicia de la IA podría ser una justicia de la eficiencia, no necesariamente de la equidad, careciendo de la capacidad de juicio contextual que se considera esencial para una verdadera justicia (Sen, 2009).

Con el propósito de precisar las divergencias epistemológicas y metodológicas implícitas en esta transición de paradigmas, en la Tabla 2 se contrastan las premisas fundamentales de la justicia basada en la equidad frente a los imperativos operativos de la eficiencia algorítmica.

Tabla 2. Comparativa de los modelos de justicia como equidad y justicia de la eficiencia algorítmica

Dimensión analítica	Justicia como equidad (Rawls / Sen)	Justicia de la eficiencia (IA)
Fundamento epistémico	Juicio contextual y ponderación moral de la condición humana.	Optimización matemática y procesamiento de datos históricos.
Mecanismo operativo	Valoración cualitativa, deliberación y libre apreciación.	Aplicación formal de la norma codificada y outputs predictivos.

Dimensión analítica	Justicia como equidad (Rawls / Sen)	Justicia de la eficiencia (IA)
Sujeto prioritario	Atención específica al individuo desaventajado y la vulnerabilidad.	Maximización del bienestar colectivo mediante métricas utilitaristas.
Gestión del error	Pluralidad de instancias de revisión orientadas a la rectificación.	Replicabilidad predictiva sujeta a los confines de la programación.

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión de las teorías de la justicia contractualista y los modelos de gobernanza automatizada.

La sistematización expuesta permite advertir que el núcleo de la problemática no radica en una simple optimización de los procesos de administración, sino en una mutación sustancial del criterio ontológico de lo justo. Mientras que el modelo fundamentado en la equidad salvaguarda la irreductibilidad de la contingencia humana mediante el ejercicio de un juicio prudencial y situado, la gobernanza algorítmica tiende a reducir la noción de justicia a una constante distributiva automatizada, consolidando una asimetría estructural donde los patrones estadísticos prevalecen sobre las particularidades de la desventaja social.

Y si falla, ¿de quién sería la responsabilidad? ¿De los creadores que intentaron hacer todo lo posible y fallaron al no ser óptimos, o de la misma sociedad que permite que esta IA sea la regente y genere el beneficio o el caos a partir de sus decisiones? Lo que tendría que validar a la IA como regente sería una Constitución nueva, que siga manteniendo su enfoque *pro homine* pero que a la vez incorpore nuevas ideas que cambien la distribución, transformación e implementación de políticas de manera participativa.

Un futuro donde todos los ciudadanos con un dispositivo puedan votar, participar en la toma de las decisiones y tengan la confianza de que la promesa de cambio ya no será una posibilidad, sino un hecho comprobable y verificable. Seguiría siendo la expresión de un voto, pero con un ente administrativo superior. El motivo principal por el que se elige a un

representante en el poder ejecutivo en un régimen democrático es porque no podrían tomarse en cuenta las opiniones de todos los ciudadanos a la vez y no todos podrían gobernar a la vez. Entonces se elige a un representante que pueda concentrar las ideas de la mayoría para implementarlas en su gobierno. Hoy en día el instrumento no es un ente abstracto y pasivo, sino un ente vivo y activo que, con la IA, magnifica las posibilidades de tomar decisiones de manera colectiva a través de referéndums virtuales que logren captar las ideas del individuo y ponerlas en práctica de manera lógica. Además, en el futuro el gasto público disminuiría drásticamente y la necesidad de impuestos se reduciría, pues la agencia humana ya no sería la prioridad en la gestión.

Sin embargo, esta aparente democratización a través de referéndums virtuales plantea una pregunta incisiva: ¿cómo se impugnan las decisiones de una IA judicial o ejecutiva si la fuente de su autoridad es un consenso digital y su lógica es inescrutable para el ciudadano promedio? ¿Qué tipo de Constitución tendría un Estado-IA y cómo garantizaría la rendición de cuentas de un sistema que opera con una predictibilidad casi perfecta? La responsabilidad, como concepto ético y legal, se vuelve difusa. Considerar las consecuencias de nuestras acciones implica una dimensión ética central (Singer, 2011), pero ¿quién asume las consecuencias de las acciones de una IA? La arquitectura del código como ley sugiere que el código de la IA se convierte en la nueva forma de regulación, implicando que el poder reside en quienes diseñan y controlan ese código, generando una nueva élite (Lessig, 2006; Dávila *et al.,* 2023). La promesa de eficiencia y reducción de impuestos podría enmascarar una transferencia de poder y responsabilidad sin precedentes.

Los derechos fundamentales podrían estar asegurados si mantenemos una perspectiva deontológica, es decir, el deber de las normas siempre con un enfoque humano, entendiendo cada derecho como un triunfo ganado por sobre la sociedad y sus regentes. Los derechos deben tomarse como un límite inquebrantable al poder del Estado (Dworkin, 1986), es decir, una vez concretada la conciencia de esta IA, es meritorio que su idea no sea la de justificar su actuar en modo utilitarista (maximización

del bienestar general a cualquier costo), sino íntimamente ligado a un entendimiento del ser humano como fin supremo de su creación: la preservación de su especie, su bienestar y asegurar sus derechos fundamentales. Es de esta manera que un sistema con acceso a datos ilimitados podría generar el escenario ideal de justicia, al optimizar la protección de los derechos de cada individuo en función de su vasto conocimiento y predictibilidad.

Sin embargo, esta misma capacidad de acceso ilimitado a datos y la predictibilidad que ofrece la IA plantean serios desafíos a la privacidad y a la libertad individual. La *objetividad* de la IA podría llevar a una vigilancia constante y a la creación de perfiles de riesgo que, aunque eficientes para la seguridad o la gestión, podrían vulnerar la presunción de inocencia o la libertad de expresión. El capitalismo de vigilancia describe cómo la recolección masiva de datos se convierte en una forma de control y predicción del comportamiento humano (Zuboff, 2019). En un Estado administrado por IA esta vigilancia podría ser total y omnipresente sin los contrapesos judiciales humanos tradicionales que garantizan el debido proceso o la protección contra la arbitrariedad. La promesa de seguridad y bienestar podría venir acompañada del costo de una pérdida sin precedentes de la autonomía y la privacidad, transformando los derechos fundamentales en privilegios condicionados por el algoritmo.

El examen de los fundamentos éticos y jurídicos de la gobernanza algorítmica permite advertir que sus efectos no se restringen al ámbito interno de los Estados, sino que proyectan consecuencias estructurales en el orden internacional. En ese sentido, la adopción desigual de estos sistemas abre un campo de tensiones geopolíticas que redefine las dinámicas de poder, cooperación y conflicto entre naciones. A partir de esta proyección, la siguiente sección explora los escenarios futuros de la gobernanza asimétrica global, analizando sus implicancias en términos de hegemonía digital, migración, soberanía y nuevas formas de conflicto internacional.

Hegemonía digital y transformación del orden internacional

La adopción asimétrica del Leviatán algorítmico por parte de los Estados podría introducir tensiones geopolíticas estructurales que alteren el equilibrio del poder global. ¿Cuál sería la vía diplomática para tratar con entidades algorítmicas? ¿Qué pasaría en casos donde la IA no sea recíproca porque vele primero por las necesidades de sus ciudadanos y no en pro de la diplomacia? Esta cuestión nos lleva a explorar escenarios de gobernanza asimétrica global.

Podríamos presenciar un posible desplazamiento migratorio de ciudadanos que quieran vivir en una nación gestionada por la IA (buscando su eficiencia y predictibilidad), o en caso contrario, otra buscando preservar la agencia y la política humana. ¿Podríamos arriesgarnos a volver a vivir de alguna forma la caída del Muro de Berlín, pero esta vez entre sistemas de gobernanza? ¿Es acaso que nos dirigimos de algún modo a la eliminación de fronteras cuando un sistema se vuelve lo suficientemente hegemónico y permea en las demás sociedades, generando una nueva forma de entendimiento de los ciudadanos sobre sus administradores?

Ante ello surge la comparación y la idea que fuerza al sistema a cambiar. Al igual que lo vemos hoy en día con fenómenos como las políticas arancelarias de algunos países que buscan imponerse sobre otros, la IA podría sugerir su expansión a otras naciones que no la tengan y aplicar sanciones económicas o modificar políticas mercantiles para someter al cambio a sus líderes por la IA, ya que, independientemente de si será bueno o malo, será superior, lo que maximiza los beneficios y daños a la sociedad. Este escenario podría generar nuevas formas de hegemonía digital y una reconfiguración del poder global, cuya capacidad algorítmica se convertiría en la moneda de cambio más valiosa.

Parece irreal que después de tan crueles guerras en la historia de la humanidad aún exista, de algún modo, otra guerra donde la ONU figura como agente omnipresente, donde la digitalidad llega al confín del mundo. Pero la realidad es otra: las guerras están estallando en distintos

puntos del planeta y nos pone a pensar si esta IA realmente podría llegar a generar guerras en un futuro, ya sea por recursos, por sometimiento o por predictibilidad. Como se ha mencionado antes, si esta IA supone que algún país tiene intenciones de extinguir a otro, esta podría empezar una guerra primero, basándose en la optimización de la supervivencia de su población.

El concepto clave a depurar aquí es el de conflictos. ¿Las guerras futuras serán por el control de la IA, por el acceso a sus datos, o entre modelos de gobernanza (humano vs. algorítmico)? El "choque de civilizaciones" podría adaptarse a un "choque de sistemas de gobernanza", donde las diferencias ideológicas y tecnológicas se convertirían en la principal fuente de conflicto (Huntington, 1996; Molina-Santamaría y Bautista-Safar, 2019). En su búsqueda de la eficiencia y la seguridad, la IA podría tomar decisiones que, desde una perspectiva humana, serían consideradas actos de agresión o *pre-emptive*. El sistema-mundo podría reconfigurarse con nuevas divisiones entre núcleos algorítmicos y periferias humanas o viceversa, generando nuevas dinámicas de poder y dependencia (Wallerstein, 1974; Osorio, 2015). El control de los datos y de los algoritmos de gobernanza se convertiría en el recurso estratégico más valioso y las guerras de datos o guerras algorítmicas podrían reemplazar a los conflictos armados tradicionales.

Conclusiones

La transición hacia una metagobernanza algorítmica representa una reconfiguración estructural del poder estatal, en el que la eficiencia y la predictibilidad tecnológica tienen el potencial de desplazar los mecanismos tradicionales de legitimación democrática. Se observa que la instauración de una inteligencia artificial como regente público no constituye un simple cambio administrativo, sino una alteración fundamental en la concepción del Estado moderno, transformando la gestión del conflicto y la toma de decisiones colectivas en procesos matemáticamente optimizados. Esta mutación sugiere que la viabilidad de las instituciones políti-

cas dependerá de su capacidad para asimilar la automatización sin desmantelar las bases normativas que justifican y limitan la autoridad gubernamental.

El análisis de este fenómeno aporta una reformulación sustancial de categorías políticas clásicas, particularmente en lo que concierne a la ciudadanía y la agencia humana. Es pertinente sostener que el individuo transita desde el lugar de un sujeto participativo en la esfera política tradicional al de un usuario dentro de un ecosistema de datos, lo que reconfigura el concepto de igualdad hacia la uniformidad algorítmica. Asimismo se evidencia una tensión conceptual entre la justicia entendida como equidad y la justicia reducida a la eficiencia distributiva. La emergencia de un poder predictivo difumina las fronteras de la responsabilidad ética y legal, delegando el juicio contextual a sistemas de optimización que, si bien podrían minimizar el sesgo humano, introducen nuevas opacidades en el escrutinio de las decisiones soberanas.

En el plano de la aplicación institucional, la adopción de una arquitectura gubernamental modular automatizada plantea desafíos inmediatos para el diseño de políticas públicas y la administración de justicia. Resulta necesario desarrollar mecanismos de control ciudadano adaptados a entornos digitales complejos, como auditorías descentralizadas y arquitecturas de código transparente para mitigar el riesgo de una concentración asimétrica del poder. Desde esta perspectiva, la implementación de decisiones estatales mediadas por inteligencia artificial requiere la formulación de marcos constitucionales inéditos que deben priorizar la protección de los derechos fundamentales frente a la vigilancia sistémica y garantizar que la optimización de los recursos públicos no vulnere la privacidad ni la autonomía de los individuos.

La probable materialización de estos escenarios exige estructurar una agenda de investigación multidimensional que trascienda el análisis institucional interno para abordar las asimetrías geopolíticas emergentes. Resulta fundamental investigar empíricamente cómo la divergencia en la adopción de modelos de gobernanza algorítmica reconfigurará las dinámicas migratorias, las relaciones diplomáticas y el derecho interna-

cional. Además, es imperativo profundizar en el estudio de la resistencia civil ante la administración automatizada, evaluando las formas en que la disidencia política podría manifestarse frente a sistemas de control de datos de alcance nacional o global. Queda pendiente, de igual forma, analizar metodologías jurídicas que permitan atribuir responsabilidad civil, penal o política ante fallos sistémicos en un gobierno regido por procesos de aprendizaje automático.

La potencial consolidación de un orden político administrado por inteligencia artificial interroga de manera directa las bases del libre albedrío y la autodeterminación colectiva. Al delegar la administración del bienestar social a un ente no humano las sociedades se enfrentan a la paradoja de alcanzar una gestión de recursos altamente eficiente a costa de reducir el margen de responsabilidad moral sobre su propio destino político. Es posible postular que el devenir de la democracia contemporánea no resida en la oposición absoluta frente a la automatización, sino en la capacidad de preservar la agencia humana dentro de sistemas predominantemente predecibles. En última instancia, la legitimidad de cualquier ordenamiento futuro dependerá de que la racionalidad técnica pueda subordinarse a la dignidad humana, evitando que el perfeccionamiento de la administración estatal anule la pluralidad de decisiones que da sentido a la vida en sociedad.

Declaración de uso de inteligencia artificial

En este artículo se utilizó una herramienta de IA exclusivamente para la redacción ortográfica, gramatical y de estilo del manuscrito. No se empleó IA en la generación del contenido, análisis ni interpretación. Los(as) autores(as) se apegan a nuestras políticas de uso de IA y asumen plena responsabilidad por el contenido final.

Referencias

Balibar, É. (2013). *Citizenship*. Polity Press.

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.

Molina-Santamaría, X. y Bautista-Safar, T. P. (2019). Del choque de civilizaciones al choque con la realidad: Samuel Huntington 20 años después. *El Ágora U. S. B., 19* (1), 220–230. https://doi.org/10.21500/16578031.3392

Berlin, I. (1969). *Four essays on liberty*. Oxford University Press.

Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press.

Dávila, J.; Filippi, P. D.; Lessig, L. y Perrone, I. (2023). ¿El código sigue siendo ley?: Entrevista con Lawrence Lessig. *Hipertextos, 11* (20), e077. https://doi.org/10.24215/23143924e077

de Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien*. Gallimard.

Dworkin, R. (1986). *El imperio del derecho*. Gedisa.

Filimowicz, M. (Ed.) (2022). *Digital totalitarianism: Algorithms and society*. Routledge.

Garzón-Vallejo, I. (2010). Carl Schmitt: ¿Estado de naturaleza o pesimismo antropológico? *Papel Político, 15* (1), 111–134. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5648661

González-Scandizzi, J. (2016). Regularidad en la dispersión: La frontera agonismo/antagonismo en el pensamiento político de Mouffe. *Polis, 12* (1), 131–156. https://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/544/542

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Hernández, R. C. (2006). Ese sublime objeto: La ideología en Zizek. *Argumentos, 19* (52), 149–176. https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/483

Hobbes, T. (2016). *Leviatán*. CreateSpace Independent Publishing Platform. (Trabajo original publicado en 1651)

Hogemann, E. R. (2024). The selectivity of the public sphere and subaltern public spheres: Perspectives of Habermas and Nancy Fraser and their impact on human rights public policies. *Revista*

Internacional Consinter de Direito, 19, 307–325. https://doi.org/10.19135/revista.consinter.00019.13

Huntington, S. P. (1996). *The clash of civilizations and the remaking of world order*. Simon & Schuster.

Lessig, L. (2006). *Code: Version 2.0*. Basic Books.

Martínez, B. R. (2017). Pensar con James Scott: Dominación, conocimiento, resistencia. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, 19* (37), 91–113. https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/2340

Martínez, D. (2022). Moralidad y legitimidad en la teoría crítica de Jürgen Habermas: Normatividad, reconocimiento y solidaridad. *Izquierdas,* 51. https://doi.org/10.4067/S0718-50492022000100214

Martínez-Castilla, S. (2016). La burocracia: Elemento de dominación en la obra de Max Weber. *Revista Misión Jurídica*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645561

Martínez-Ferro, H. (2010). Legitimidad, dominación y derecho en la teoría sociológica del Estado de Max Weber. *Estudios Socio-Jurídicos, 12* (1), 405–427. https://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/1198

Marx, K. y Engels, F. (2019). *Manifiesto comunista* (H. Tarcus, Ed. y Trad.) Siglo xxi Editores. (Trabajo original publicado en 1848).

Osorio, J. (2015). El sistema-mundo de Wallerstein y su transformación: Una lectura crítica. *Argumentos, 28* (77), 131–154. https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/136

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.

Rodríguez, F. M. C. (2023). Étienne Balibar y la igualibertad. *Isegoría,* 68. https://doi.org/10.3989/isegoria.2023.68.02

Sartre, J. P. (1943). *L'être et le néant*. Gallimard.

Scott, J. C. (1985). *Weapons of the weak*. Yale University Press.

Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.

Serrano-Gómez, E. (2014). ¿Libertad negativa vs libertad positiva? *Andamios, 11* (25), 217–241. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5333314

Singer, P. (2011). *Practical ethics*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511975950

Smith, A. (2011). *La riqueza de las naciones*. Libros I, II, III y selección de los libros IV y V (C. Rodríguez Braun, Trad.) Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1776).

Vargas, J. C. E. (2011). Los orígenes del totalitarismo de Hannah Arendt y la manipulación de la legalidad. *Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho,* 11, 114–131. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4818639

Vázquez-Arredondo, R. (2024). Biopolítica: Un acercamiento al pensamiento de Michel Foucault. *Valenciana, 17*(34), 35–58. https://doi.org/10.15174/rv.v17i34.750

Wallerstein, I. (1974). *The modern world-system*. Academic Press.

Žižek, S. (1989). *The sublime object of ideology*. Verso.

Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism*. PublicAffairs.

Políticas editoriales

Punto Cunorte es una revista académica de publicación continua especializada en ciencias sociales, editada por el Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara y publicada de forma electrónica e impresa y semestral. Está orientada a la difusión científica de investigaciones originales, estudios teóricos y análisis críticos que contribuyan al conocimiento y al debate académico.

Se privilegia un enfoque interdisciplinario que permita el diálogo entre distintas perspectivas teóricas y metodológicas, con especial atención a los fenómenos sociales contemporáneos y sus implicaciones en diferentes contextos históricos, políticos y culturales. La revista fomenta el rigor académico y la reflexión crítica, promoviendo la producción científica que contribuya al desarrollo social y al entendimiento de las dinámicas globales y locales. Este enfoque y alcance buscan consolidar la revista como un espacio de referencia para el análisis y la discusión de problemáticas sociales desde una perspectiva rigurosa y plural. Por ende, los tipos de manuscritos aceptables se enlistan a continuación:

- **Artículos científicos** que reporten resultados de investigación inéditos.
- **Ensayos científicos** que aviven la discusión sobre los temas propuestos para su análisis. Se contemplan aquellos documentos inéditos que contribuyan al esclarecimiento de la realidad del fenómeno que se aborda.
- **Estudios** o **diagnósticos** acerca de un tema, programa o política gubernamental.
- **Reseñas de libros** clave o clásicos, baterías de pruebas o protocolos de medición, páginas web, aplicaciones *(apps),* entre otros. Se podrá consultar con la directora la pertinencia de otro tipo de materiales sujetos a reseñar.

Todos los contenidos están disponibles de manera totalmente gratuita para todo el público en cualquier parte del mundo inmediatamente después de su publicación. *Punto Cunorte* se une a la iniciativa del acceso abierto en tanto que una gran parte de las investigaciones publicadas fueron financiadas con fondos públicos.

Los usuarios pueden leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar y enlazar los textos completos de esta revista siempre y cuando sea para un propósito legítimo y se cite la fuente. Se permite compartir, copiar y redistribuir la obra en cualquier medio o formato y adaptar, transformar y crear a partir la obra si y solo si se cita adecuadamente la autoría y la fuente —sin que ello sugiera que se tiene el apoyo del autor, coautor o de la universidad, o lo recibe por el uso que hace—; se utiliza el material de la obra para una finalidad no comercial y la obra derivada se pone a la disposición de usuarios o lectores de la misma manera.

Esta revista se adhiere a las normas de la Universidad de Guadalajara y seguirá recomendaciones del Committee on Publication Ethics, especialmente de su Código de conducta. Cualquier práctica deshonesta será rechazada y tendrá las consecuencias correspondientes a la gravedad de la situación, siguiendo a estos organismos. En *Punto Cunorte* se utiliza el *software* especializado para la detección de plagio iThenticate. Los textos recibidos serán sometidos a revisión antes de enviarlos a dictamen editorial y académico, se rechazarán si el porcentaje de similitud con otro texto publicado o disponible en línea es superior a 25 %.

La versión completa de estas políticas se encuentra disponible en el sitio web al que se puede acceder a través de
este código QR:

Información para autores

La revista publica trabajos de autores de cualquier institución, con cualquier grado académico y de cualquier parte del mundo siempre que los textos cumplan las condiciones técnicas y estructurales, no incurran en prácticas que falten a la ética de publicaciones y sean considerados valiosos por los especialistas. Un manuscrito que no satisfaga lo descrito a continuación no continuará con el proceso editorial y no será sometido a la evaluación por pares a menos que los autores realicen las modificaciones necesarias. No se aceptará que el trabajo se presente de manera simultánea en dos medios distintos para evaluar su publicación. En caso de que los autores incurran en estas prácticas, se considerará como una falta a la ética de publicaciones y se emprenderán las acciones correspondientes.

Condiciones técnicas

- Los artículos que sean postulados para su posible publicación en *Punto Cunorte* deberán remitir la siguiente documentación completa y en su versión final a través de la interfaz Open Journal Systems. No se aceptarán postulaciones que no sean enviadas por este medio.
- Entregar el contenido textual en archivos en formato electrónico para procesador de textos, sin clave de contraseña (el envío de archivos en PDF no es pertinente para el proceso editorial).
- Entregar fotografías e imágenes en archivos electrónicos en formato JPG (o compatible) con al menos 300 DPI de resolución. Si el artículo cuenta con gráficas, tablas o cuadros generados desde hojas de cálculo, es indispensable anexar estos archivos de hoja de cálculo por separado. Las imágenes de gráficas, cuadros o tablas no son pertinentes para el proceso editorial.

- Contar con los derechos de reproducción de material gráfico, imágenes, fotografía, obra artística, etcétera, ya sea por parte del propio autor (autores), o bien, de terceros.
- Naturaleza de los trabajos. Las contribuciones que se reciban para su eventual publicación deben ser resultados originales e inéditos derivados de un trabajo académico de alto nivel.
- Extensión y formato. Los artículos deberán estar escritos en procesador de textos, con una extensión máxima de 7,000 palabras o aproximadamente 20 cuartillas tamaño carta con márgenes de 2.5 centímetros, en Arial de 12 puntos, interlineado doble, sin espacio entre párrafos. Las páginas deberán estar foliadas desde la primera hasta la última en el margen inferior derecho. La extensión total incluye abordaje textual, bibliografía, gráficas, figuras, imágenes y todo material adicional.
- Exclusividad. Los trabajos enviados a *Punto Cunorte* deberán ser inéditos y sus autores se comprometen a no someterlos simultáneamente a la consideración de otras publicaciones, por lo que es necesario adjuntar una carta de originalidad (disponible en la plataforma de la revista).
- Idiomas de publicación. Se recibirán textos en español, inglés y lenguas originarias. Si el envío original es en inglés o en lengua oriniginaria, se deberá enviar la traducción al español. De no enviar la traducción en tiempo y forma, el artículo podrá ser rechazado o se pospondrá su publicación.

Condiciones estructurales

- ID de autores. Es indispensable que todos y cada uno de los autores proporcionen su número de identificador normalizado ORCID.
- Institución de adscripción. Es indispensable señalar la institución de adscripción y país de todos y cada uno de los autores, indicando exclusivamente la institución de primer nivel, sin recurrir

al uso de siglas o acrónimos. Se sugiere recurrir al uso de la herramienta *wayta* de Scielo para evitar el uso incorrecto de nombres de instituciones. Si el autor o autores no se encuentran adscritos a una institución, deberán señalar que son investigadores independientes y acompañar el país de origen.

- Anonimato en la identidad de los autores. Los artículos no deberán incluir en el cuerpo del artículo ni en las notas a pie de página o propiedades del documento ninguna información que revele su identidad, esto con el fin de asegurar una evaluación anónima por parte de los pares académicos que realizarán el dictamen. Si es preciso, dicha información podrá agregarse una vez que se acredite el proceso de revisión por pares.
- Estructura de los artículos. Los artículos incluirán una introducción que refleje con claridad los antecedentes del trabajo, el método o estrategia de análisis a la que se recurre, desarrollo, resultados, conclusiones y bibliografía.
- Título: máximo 15 palabras, deberá estar en español e inglés y, si es su caso, en una lengua originaria, asimismo deberá expresar de manera clara, concisa y descriptiva el contenido del artículo.
- Resumen/*abstract:* deberá integrarse un resumen en español e inglés y, si es su caso, en una lengua originaria, de máximo 600 caracteres incluidos los espacios, donde se describa el tema, propósito y resultados principales del trabajo.
- Palabras clave / *keywords:* se deberá incluir una lista de 3 a 5 palabras clave en español e inglés y, si es su caso, en una lengua originaria, que permitan identificar el ámbito temático que aborda el artículo. Se recomienda utilizar el tesauro UNESCO para manejar un lenguaje controlado en palabras clave.
- Las colaboraciones se acompañarán de una hoja aparte con una breve referencia de las y los autores que contenga nombres completos, institución de pertenencia o declaración de investigación independiente, último grado de estudios, áreas de investigación, teléfono y correo electrónico. Deberá incluir el nombre de la

institución que financia la investigación de la cual se desprende el artículo. Asimismo, se eliminará del texto toda referencia o dato que pueda sugerir la autoría del mismo.

- Las notas a pie de página deberán tener una numeración consecutiva y se utilizarán para hacer comentarios y aclaraciones, mientras que la lista de referencias bibliográficas se agrupará al final del artículo en orden alfabético según las normas de estilo de APA (séptima edición).
- Anonimato / carta de confidencialidad. Todo trabajo que conlleve, implique o involucre la participación de personas en su calidad de informantes, sujetos de estudio o participantes en la investigación o en cualquier parte del trabajo de campo, deberá contar con la aprobación propia e individual de cada persona para el uso y publicación de la información cedida; en el caso de que se tratara de menores de edad es necesario contar con el permiso de los padres o tutores para la publicación de los resultados y, en todo momento y para todos los casos, la aprobación deberá constar en una carta de consentimiento informado debidamente autografiada. *Punto Cunorte* podrá solicitarlas en todo momento como requisito para poder someter un artículo a la revista. Asimismo, se deberá respetar el anonimato de estas personas en los trabajos a menos que conste el consentimiento explícito, por escrito y firmado por parte de ellas, en donde se especifique manifiestamente que se permite el uso de sus nombres reales.

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

CUNORTE
CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE

Posgrados en maestría

Administración de Negocios • Antropología • Derecho • Estudios Transdisciplinares en Ciencia y Tecnología • Salud Pública • Tecnologías para el Aprendizaje



Correos Posgrados

maestria.administracion@cunorte.udg.mx
maestria.antropologia@cunorte.udg.mx
maestria.derecho@cunorte.udg.mx
maestria.metcyt@cunorte.udg.mx
maestria.saludpublica@cunorte.udg.mx
maestria.mta@cunorte.udg.mx
doctorado.educacion@cunorte.udg.mx

Informes

https://www.cunorte.udg.mx/posgrados

Carretera federal 23 km 191, Colotlán, Jalisco, México. C. P. 46200. Tel. +52 (499) 992-1333 / 492-2466 / 992-2467 / 992-1170



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

CUNORTE
CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE