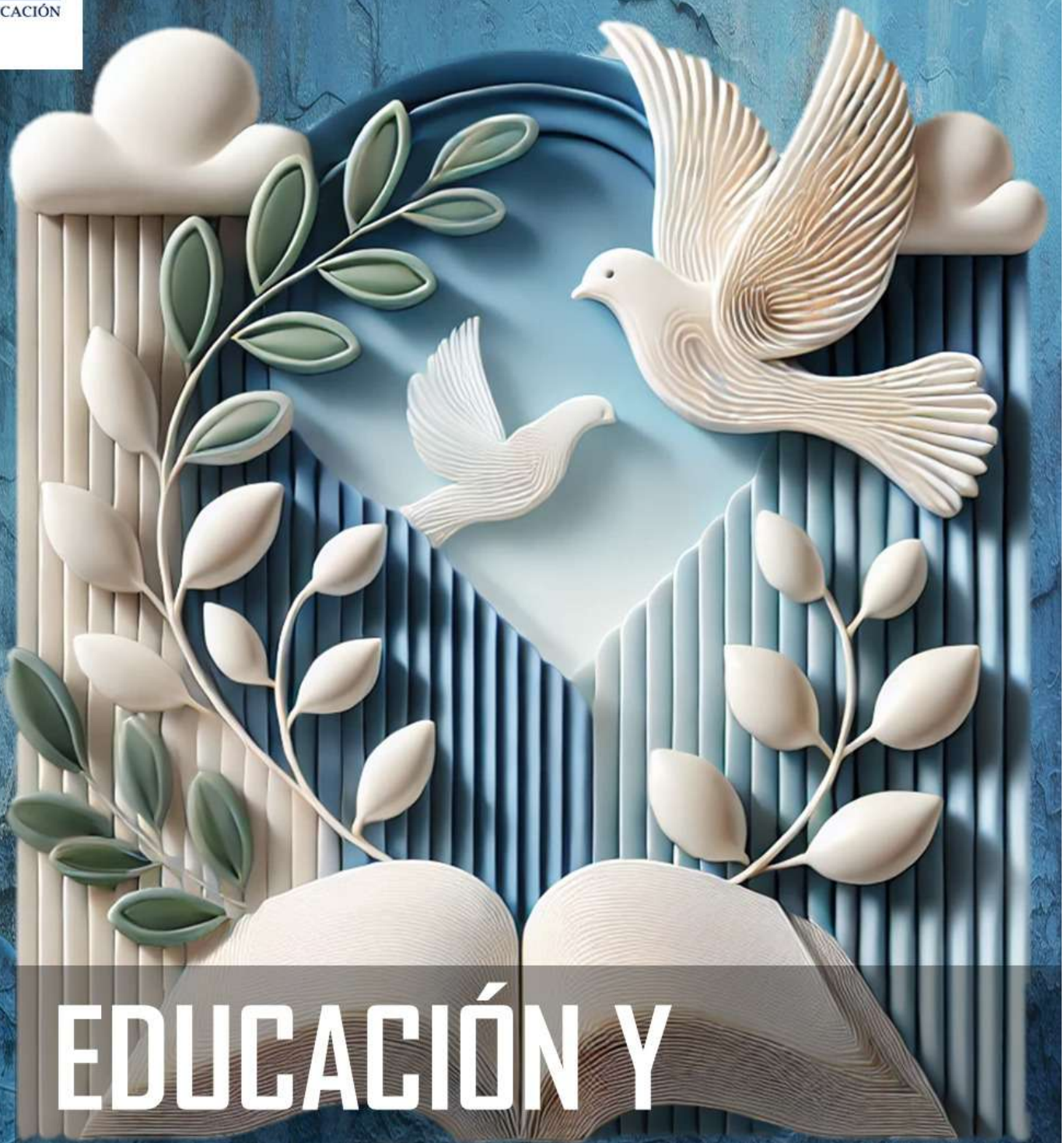
UADY
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN
FACULTAD DE EDUCACIÓN



EDUCACIÓN Y CIENCIA

JULIO- DICIEMBRE 2024
VOL. 13 NÚM. 62

WWW.EDUCACIONYCIENCIA.ORG
ISSN 2448 - 525X

EDUCACIÓN Y CIENCIA
ISSN 2448-525X
julio-diciembre 2024, vol. 13, núm. 62

Editorial
Augusto David Beltrán Poot, Adriana Gutiérrez Díaz y Mathusalam Pantevis Suárez

Universidad Autónoma de Yucatán, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México y Universidad Surcolombiana, Colombia ……...…….……...8

SECCIÓN TEMÁTICA

"Educación para el desarrollo de escenarios socioeducativos que fomentan la cultura de paz"

Educación inclusiva en nivel superior: percepción activa en estudiantes
María del Consuelo Gallardo Aguilar, Magdalena Reséndiz Serrano, María Teresa Villalón Guzmán y Paloma Teresita Gutiérrez Rosas

Tecnológico Nacional de México, México ……...……...…….…...11

Prácticas educativas orientadas hacia una cultura de paz
Paola Isabel Lizcano Madariaga, Diana Otero Solís y Andrea Yahaira Vázquez Santos

Universidad Autónoma de Yucatán, México ……...……...……..25

Convivencia escolar y violencia en escuelas de nivel básico en Yucatán
Ángel Martín Aguilar Riveroll

Universidad Autónoma de Yucatán, México……...…….....……..45

Fomentando la paz digital desde la academia: estrategias contra la ruptura informacional
Patricia Arieta Malgarejo, Suzel Gómez Jiménez y Daniel Antonio López Lunagómez

Universidad Veracruzana, México ……...……...……...……61

Formación socioemocional en los estudiantes universitarios. Un acercamiento desde sus experiencias de vida
Magaly Hernández Aragón y Olga González Miguel

Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, México……...……...82

Conceptualización de la violencia de género. Análisis de las perspectivas docentes en una Escuela Normal
Jacqueline Guadalupe Díaz De Icaza, Galo Emanuel López Gamboa y Silvia Alejandra Baeza Aldana
Universidad Autónoma de Yucatán, México……..……...…. …….....101

Inclusión y cultura de paz: caminando a la transformación de la realidad social a través de la lectura
Angélica Paz Valdez y Carlos Arturo Olarte Ramos
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México…….……...…….....117

SECCIÓN GENERAL

School Coexistence and Social Distancing in Mexican College Students at Covid-19´s Pandemic
Cecilia Vallejos Parás y María Anabel Covarrubias Díaz- Couder
Universidad La Salle, México y Universidad La Salle Noroeste, México ……...128

Proyectos de vida de estudiantes de bachillerato: emociones en tiempos de pandemia
Luz Marina Ibarra Uribe, Areli Jocabed Barrera Alcalá y Brenda García Oliver
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México y Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 76, México …….……...143

El intercambio del conocimiento organizacional de una institución educativa de nivel medio superior. Validación de un instrumento
Eliu Galmiche Frías, Edith Surdez Pérez y Norma Aguilar Morales
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México y Universidad Anáhuac Mayab, México ……...……161

Revisión sistemática de la competencia argumentativa a través de diferentes modelos y estrategias pedagógicas
Iván Galicia Isasmendi y Rosendo Edgar Gómez Bonilla
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México ……..……...……...180

Modelos pedagógicos narrados en el cine de ficción
Jorge Prudencio Lozano Botache y Lucero Giraldo Marín
Universidad del Quindio, Colombia ……..……...……...……...199

Metodología para implementar inteligencia de negocios con Power BI: enfoque basado en la revisión de casos prácticos en el contexto educativo
Blanca Carballo Mendívil, Ilse Mariana Arvizu Bayliss y Alejandro Arellano González
Instituto Tecnológico de Sonora, México ……..……...……...……...218

Estrategias para la gestión del conocimiento docente en la Facultad de Humanidades: innovación y colaboración académica
Ana Lucía Estrada Domínguez, Oruam Cadex Marichal Guevara y Olga María Moscoso Portillo
Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala y Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba……...……...236

Efecto de los espacios literarios para incentivar el gusto por la lectoescritura en el estudiante de bachillerato
Gloria del Jesús Hernández Marín y Jarey Aguilar Lorenzo
Universidad Autónoma del Carmen, México……...…….……...251

EQUIPO EDITORIAL

Dra. Eloísa Alcocer Vázquez
Directora editorial

Dr. Pedro Sánchez Escobedo
Editor científico

Dr. Augusto David Beltrán Poot
Editor de producción

MINE. Francisco May Ayuso
Editor de innovación

LCC. Diana Karina Cimá Vargas
BA. Elia Cámara Maldonado
Apoyo técnico

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Universidad Autónoma de Baja California

Dra. Silvia Joaquina Pech Campos
Universidad de Castilla-La Mancha

Dra. Liz Hollingworth
University of Iowa

Dr. Pascal Lafont
Universidad Paris-Est Créteil Val de Marne

Dra. Mariela Sonia Jiménez Vásquez
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Mtra. Hilda Marisela Partido Calva
Universidad Veracruzana

Dra. Leticia Pons Bonals
Universidad Autónoma de Chiapas

Dra. Edith Cisneros Cohernour
Universidad Autónoma de Yucatán

Dr. Pedro José Canto Herrera
Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. Zoia Bozu
Universidad de Barcelona

Dr. Rubén Comas Forgas
Universidad de las Islas Baleares

Dr. Javier José Vales García
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Elizabeth Narváez Cardona
Universidad Autónoma de Occidente

Dra. María Isabel Ocampo Tallavas
Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca

EDUCACIÓN Y CIENCIA
ISSN 2448-525X

LISTA DE REVISORES

julio-diciembre 2024, vol. 13, número 62

Jesús Alejandro Aguilar Reyes
Universidad Autónoma de Yucatán

Ángel Martín Aguilar Riveroll
Universidad Autónoma de Yucatán

Luisa Rosa Isela Aguilar Vargas
Universidad Autónoma de Yucatán

Ximena Alaya Luna
Instituto Tecnológico de Sonora

Annia Almeyda Vázquez
Universidad Internacional Iberoamericana

Jorge Alberto Ramírez de Arellano de la Peña
Universidad Autónoma de Yucatán

Roberto Barrientos Medina
Universidad Autónoma de Yucatán

Mirian Georgina Cab Canul
Universidad Autónoma de Yucatán

Erik Cajigal Molina
Universidad Autónoma del Carmen

Ana Cecilia Castillo Loeza
Universidad Autónoma de Yucatán

Danahe Casais Molina
Secretaría de Educación Pública

Teresa Guadalupe Chavarría Son
Universidad Autónoma de Yucatán

Miriam de la Cruz Reyes
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

José Gabriel Domínguez Castillo
Universidad Autónoma de Yucatán

Rodrigo Arturo Domínguez Castillo
Universidad Autónoma de Yucatán

Marcela Durán Rosado
Universidad Autónoma de Yucatán

Nora Verónica Druet Domínguez
Universidad Autónoma de Yucatán

Tania Galaviz Armenta
Universidad Autónoma de Morelos

Hugo García Vargas
Universidad Del Valle de Atemajac

Roger González Herrera
Universidad Autónoma de Yucatán

Adriana Gutiérrez Díaz
Universidad Autónoma de la Ciudad de Morelos

Alfredo de Jesús Gutiérrez Gómez
Instituto Universitario de Yucatán

Gloria del Jesús Hernández Marín
Universidad Autónoma del Carmen

Julio Roberto Jaime Salas
Universidad Surcolombiana

Rodolfo Jiménez León
Universidad Autónoma de Yucatán

Yheny López García
Universidad Autónoma de Yucatán

María Helena Luna Morales
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados

Miguel Ángel Macías Bayona
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Rigoberto Marín Uribe
Universidad de Chihuahua

Leidy Lorena Montero Caicedo
Fundación Universitaria del Área Andina

Cristian Paredes Cancino
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados

Dayanne Quintana Chávez
Instituto Tecnológico de Sonora

Sergio Humberto Quiñonez Pech
Universidad Autónoma de Yucatán

María Helena Ramírez Cabanzo
Fundación Universitaria del Área Andina

Jorge Ariel Ramírez Pérez
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

William René Reyes Cabrera
Universidad Autónoma de Yucatán

Nayely Melina Reyes Mendoza
Universidad Pedagógica Nacional

María Isolda Ricalde Vermont
Universidad Autónoma de Yucatán

Geovany Rodríguez Solís
Universidad Autónoma de Yucatán

Elizabeth Rodríguez Toachee
Instituto Politécnico Nacional

Eloísa Rodríguez Vázquez
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Aurea Rojas Mendoza
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Conny Brunhilde Saenger Pedrera
Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Amada de los Ángeles Santiago Ruíz
Universidad Juárez Autónoma de Tabascco

Dora Esperanza Sevilla Santos
Universidad Autónoma de Yucatán

Sandra Paola Sunza Chan
Universidad Autónoma de Yucatán

Laura del Rosario Torre López
Universidad Autónoma de Yucatán

Ángel Alberto Valdés Cuervo
Instituto Tecnológico de Sonora

Glafira Vázquez Olarra
Universidad Politécnica de Pénjamo

Aurelio Vázquez Ramos
Universidad Veracruzana

Editorial

Educación para el desarrollo de escenarios socioeducativos que fomentan la cultura de paz

Augusto David Beltrán Poot[1], Adriana Gutiérrez Díaz[2] y Mathusalam Pantevis Suarez[3]
[1]Universidad Autónoma de Yucatán, México (dbeltran@correo.uady.mx); [2]Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México (agutierrezdiaz@uninter.edu.mx); [3]Universidad Surcolombiana, Colombia (mathusalam.pantevis@usco.edu.co)

Cómo citar este artículo:
Beltrán-Poot, A. D., Gutiérrez-Díaz, A., & Pantevis-Suarez, M. (2024). Editorial: Educación para el desarrollo de escenarios socioeducativos que fomentan la cultura de paz. *Educación y ciencia*, *13*(62), 8-10.

En el Índice de Paz Global (IPG) del 2021, se enunciaba que estábamos frente un mundo en el que los conflictos y la crisis que surgieron en la última década habían comenzado a disminuir, sólo para ser reemplazados por una nueva ola de tensión e incertidumbre como resultado de la pandemia de Covid-19 y el aumento de las tensiones entre muchas de las principales potencias (Tenorio, 2022). Sin embargo, El IPG 2022 presenta que los resultados son desalentadores, ya que se percibe un gran descenso en el índice de paz debido a eventos como la invasión de Ucrania y las consecuencias persistentes, tanto políticas como económicas, de la pandemia de la COVID-19. En el informe se afirma que las causas subyacentes son más profundas, pues se encuentra el aumento de la inseguridad alimentaria vinculada al cambio climático, los cambios en el panorama geopolítico mundial y la reactivación de la carrera armamentística (IPG, 2022). Lo cual se manifiesta en el despertar de conflictos de larga data, como el conflicto árabe-israelí, que desde octubre de 2023 genera tensiones, muerte y destrucción en Oriente Medio, pero cuyos efectos inciden en la humanidad entera.

En el caso de México, el Instituto para la Economía y la Paz (2023) describe que han descendido las tasas de homicidios, no obstante, el Índice de Paz en México (2023) revela un preocupante aumento en la polarización; por un lado, la violencia de género y el tráfico de fentanilo, pues se observa un incremento del 300% durante el 2019 al 2023. Por otra parte, a pesar de la disminución general de homicidios, persiste un aumento en la violencia dirigida hacia policías, periodistas y activistas. Aunado a esto, la polarización política en países como México, Argentina, Perú, entre otros han experimentado ciclos electorales particularmente polémicos y, en algunos casos, violentos. Por consiguiente, en un mundo marcado por desafíos sociales y conflictos, la necesidad de cultivar entornos educativos que fomenten la comprensión, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos se vuelve imperativa. Ante este llamado, Galtung (2003, citado por Salinas-Arias, 2023) conceptualiza la violencia como afrentas evitables a las necesidades humanas básicas que rebajan el nivel real de la satisfacción de las necesidades por debajo de lo que es potencialmente posible, por lo que es imperante realizar cambios estructurales. En este

sentido, la educación desempeña un papel crucial en la configuración de las sociedades del mañana, y en ningún ámbito es su impacto más trascendental que en el desarrollo de escenarios socioeducativos que promueven la cultura de paz.

Este número de nuestra revista busca explorar cómo la educación puede convertirse en un agente activo en la formación de individuos capaces de abrazar la diversidad, promover la justicia social y construir puentes hacia un futuro donde la paz sea más que un anhelo, una realidad tangible. Ante estas intenciones, surgen cuestionamientos importantes como son: ¿Qué estrategias pedagógicas se están desarrollando para la promoción de una cultura de paz dentro y fuera de las escuelas? ¿Cuáles son las experiencias exitosas de implementación de programas educativos para la resolución de conflictos? ¿Cuál es la contribución de la educación en la prevención de la violencia y la radicalización? ¿Qué papel tiene la educación inclusiva en la construcción de sociedades pacíficas y justas? ¿Cómo la educación coadyuba en el desarrollo del bienestar y el buen vivir? ¿Cuáles son las prácticas educativas como espacios de comprensión y dar sentido a los entornos sociales y ecológicos?

Esta sección temática presenta el resultado de los artículos que conforman el dossier "Educación para el desarrollo de escenarios socioeducativos que fomentan la cultura de paz", como reflejo del avance de la investigación en este campo y de las tendencias sobre cómo el papel del desarrollo y del pensamiento crítico de la ciudadanía, cada día, es más relevante para la Educación de una cultura de paz. En total, son seis artículos, de los cuales dos, provienen de Argentina, uno de Brasil y tres de México; en los que participan un total de 14 autores. A continuación, se reseñan brevemente.

El primer artículo, María del Consuelo Gallardo Aguilar, Magdalena, Reséndiz Serrano, María Teresa Villalón Guzmán y Paloma Teresita Gutiérrez Rosas en el artículo Educación inclusiva en nivel superior: percepción activa en estudiantes exploran cómo los estudiantes perciben y experimentan la inclusión en la educación superior. El análisis destaca la importancia de construir entornos universitarios que valoren la diversidad y promuevan la igualdad de oportunidades.

Continúan los autores Paola Isabel Lizcano Madariaga, Diana Otero Solis y Andrea Yahaira Vázquez Santos, que describen las prácticas educativas orientadas hacia una cultura de pazque se dan en el ámbito escolar, promoviendo valores como la empatía, el respeto y la cooperación. Se destacan casos de éxito en México y propuestas para transformar el entorno educativo en un espacio de convivencia armónica y resolución pacífica de conflictos.

Por otro lado, Ángel Martín Aguilar Riveroll con el tema Convivencia escolar y violencia en escuelas de nivel básico en Yucatán, en el que, por medio de un estudio cualitativo, analiza la convivencia en las escuelas de educación básica, identificando lazos positivos entre los estudiantes, pero también retos como el desinterés docente y conflictos con padres de familia. Propone programas de fortalecimiento de la convivencia escolar y estrategias de gestión disciplinar.

En el siguiente estudio titulado “Fomentando la paz digital desde la academia: estrategias contra la ruptura informacional” de Patricia Arieta Malgarejo, se aborda la importancia de educar en un entorno digital seguro, reflexionando sobre cómo mitigar los efectos de la desinformación y la violencia en línea. Se presentan propuestas para la alfabetización digital y la construcción de una paz digital en contextos educativos.

Por su parte, Magaly Hernández Aragón y Olga González Miguel nos presentan el artículo “Formación socioemocional en los estudiantes universitarios: un acercamiento desde sus experiencias de vida”. Las autoras estudian cómo la educación socioemocional puede mejorar el bienestar de los estudiantes universitarios, basándose en sus experiencias personales. Los hallazgos subrayan la relevancia de integrar habilidades socioemocionales en los programas académicos.

El artículo de Jacqueline Díaz de Icaza, Galo López Gamboa y Silvia Alejandra Baeza Aldana analiza las percepciones de los docentes sobre la violencia de género en una institución de educación superior enfocada en la formación de formadores. Los autores destacan la necesidad de una formación docente que incorpore un enfoque de igualdad y perspectiva de género.

El último artículo de la sección temática versa sobre la inclusión social y la cultura de paz a través de la lectura. En este artículo Fernanda Angelo Pereira y Mauren Porciúncula proponen que la lectura adopta un papel fundamental en la construcción de una cultura de paz para todos y todas.

Confiamos en que este dossier resulte valioso y enriquecedor para la comunidad educativa, tanto para investigadores e investigadoras interesados en promover la cultura de paz en las escuelas, como para estudiantes, docentes en formación y profesores en ejercicio. Nuestro objetivo es fortalecer la profesionalización de la enseñanza y fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y ciudadano en el estudiantado que permita el desarrollo de escenarios formativos y educativos más justos y equitativos. Que la cultura de paz sea un pretexto para seguir transformando el mundo desde la educación.

REFERENCIAS

Institute for Economics & Peace (2022). Global Peace Index 2022: Measuring Peace in a Complex World, Sydney. http://visionofhumanity.org/resources

Instituto para la Economía y la Paz (2023). Índice de Paz México 2023: identificación y medición de los factores que impulsan la paz, Sídney. http://visionofhumanity.org/resources

Tenorio-Colón, K. N. (2022) Índice Global de Paz 2021 Parte I. Cámara de Diputados, CESOP. Disponible en: https://portalhcd.diputados.gob.mx/PortalWeb/Micrositios/ddce59a5-d1f5-4ad9841f-74cc3d4ca120.pdf

Salinas-Arias, B. A. (2023) Educación para la paz desde Johan Galtung. *Análisis, 55*(102). https://doi.org/10.15332/21459169.7634

Educación y Ciencia (2024), 13(62), 11-24
Artículo de investigación

Educación inclusiva en nivel superior: percepción activa en estudiantes

Inclusive Education at the University Level: Active Perception Among Students

María del Consuelo Gallardo Aguilar[1], Magdalena Reséndiz Serrano[2], María Teresa Villalón Guzmán[3] y Paloma Teresita Gutiérrez Rosas[4]

[1]Tecnológico Nacional de México, México (consuelo.gallardo@itcelaya.edu.mx), [2]Tecnológico Nacional de México, México (magdalena.resendiz@itcelaya.edu.mx), [3]Tecnológico Nacional de México, México (teresa.villalon@itcelaya.edu.mx), [4]Tecnológico Nacional de México, México (teresita.gutierrez@itcelaya.edu.mx)

Cómo citar este artículo:

Gallardo Aguilar, M. del C., Reséndiz Serrano, M., Villalón Guzmán, M. T., & Gutiérrez Rosas, P. T. (2024). Educación inclusiva en nivel superior: percepción activa en estudiantes. *Educación y ciencia, 13*(62), 11-24.

Recibido: 16 de mayo de 2024 | Aceptado: 03 de octubre de 2024 | Publicado: 21 de diciembre de 2024

Resumen

Este estudio busca analizar las actitudes de los estudiantes del Tecnológico Nacional de México en Celaya hacia la educación inclusiva, identificando áreas de mejora para el desarrollo de estrategias que promuevan un ambiente educativo más inclusivo y equitativo, la información recabada de fuentes primarias se obtuvo a través de un grupo focal en el que, a partir de preguntas clave se fueron detonando diálogos que se transcribieron en el momento por varias investigadoras para seguir el curso de la investigación cualitativa. Los resultados obtenidos son experiencias sobre condiciones no inclusivas y expectativas de los estudiantes para acciones concretas que promuevan la educación inclusiva en la comunidad estudiantil.

Palabras clave: educación superior; inclusión; discapacidad

Abstract

The purpose of this study is to analyze the attitudes of students from the Tecnologico Nacional de México in Celaya towards inclusive education, to identify areas of improvement and develop effective strategies that promote a more inclusive and equitable educational environment. The information collected from sources primary data was obtained through a focus group in which key questions were used to trigger dialogues, which were transcribed at the time by several researchers, to follow the course of the qualitative research. The results are experiences about non-inclusive conditions and student expectations for concrete actions that would promote inclusive education in the student community.

Key words: higher education; inclusion; disability

INTRODUCCIÓN

La estrategia nacional de educación inclusiva (SEP, 2019) busca que el Sistema Educativo Nacional (SEN) sea un sistema más inclusivo, flexible y pertinente, que atienda y elimine barreras para el aprendizaje y la participación en el entorno educativo, favoreciendo la educación para toda persona en igualdad de condiciones y oportunidades (SEP, 2019). Este sistema solo será posible si se traduce en programas y acciones que promuevan transformaciones en las instituciones de educación, la accesibilidad en entornos físicos, la capacitación y otros aspectos que surgirán del propio ejercicio de la educación inclusiva.

En el caso de la educación superior y particularmente el Tecnológico Nacional de México (TecNM) en Celaya, que ha establecido políticas que atienden la agenda 2030 (ONU, 2023) que destaca "no dejar a nadie atrás", la institución debe traducir la estrategia nacional llevando la educación inclusiva a la puesta en marcha de acciones que hagan realidad este planteamiento en la comunidad. La importancia de buscar formas para propiciar la implementación de buenas prácticas en materia de educación inclusiva en instituciones similares, con casos de éxito, puede ser un buen referente, pero no es solo eso, las instituciones poseedoras de su propia cultura, sus problemáticas y en general el contexto en el que se desarrollan y responden a la sociedad es diferente, por lo que se hace necesario indagar sobre lo que será realmente aplicable a la propia institución.

Acercarse a la comunidad estudiantil del TecNM en Celaya y recibir información de fuentes primarias en relación a sus necesidades ha sido un ejercicio de reflexión; bajo la premisa de entender la discapacidad como una condición de vida que resulta de la interacción entre la deficiencia de la persona y las barreras del entorno, siendo estas deficiencias de tipo motriz, sensorial, mental, intelectual o la combinación de estas; se realizó investigación bajo la técnica de grupo focal que, da pauta para mejorar las acciones encaminadas a la educación inclusiva y ha generado nuevas inquietudes sobre aspectos no visibilizados que podrían incluirse, como parte importante para atender a estos grupos menos favorecidos.

ANTECEDENTES

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, conocida abreviadamente como UNESCO, define la educación inclusiva como "un proceso para responder a la diversidad de todos los estudiantes, garantizando su presencia, participación y logros; atendiendo especialmente a quienes, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados" (UNESCO, 2025). Esta definición no se refiere únicamente a los estudiantes con alguna discapacidad o con necesidades especiales, nos muestra que el concepto de inclusión educativa se ha ampliado, haciendo referencia a una educación para todos, con énfasis en la atención que requieren los estudiantes en riesgo de ser marginados y excluidos.

La exclusión puede derivarse de la no atención a la diversidad educativa, por lo que Delgado (2017) categoriza la diversidad educativa según su condición: social, intercultural y personal. En cuanto a la condición social encontramos el lugar o situación de origen y el idioma, que incluye situaciones de riesgo como el pasado judicial, la situación

socioeconómica, el trabajo infantil y el acoso escolar. La condición intercultural está relacionada con la cultura y la identidad, y la condición personal, con la identidad de género, orientación sexual, problemas de aprendizaje, trastornos de comportamiento, dotación superior, deportistas de alto rendimiento, sobreedad, adicciones, adolescentes embarazadas, padres adolescentes y problemas orgánicos.

Con esta visión de inclusión educativa, la Ley General de Educación en México (SEGOB, 2019) en el artículo 7° establece que la educación debe ser inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación, por lo que: a) atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos; b) eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables; c) proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y d) establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas (Secretaría de Gobernación, 2019, artículo 7°, fracción II).

Fortaleciendo la visión de inclusión educativa, la Ley General de Educación Superior de México en el artículo 8, en sus fracción V a VII afirma que se orientará conforme al criterio de inclusión para que: todos los grupos sociales de la población, de manera particular los vulnerables, participen activamente en el desarrollo del país, la igualdad de oportunidades garantice a las personas acceder a la educación superior sin discriminación y exista el reconocimiento de la diversidad (Cámara de Diputados, 2021).

Es claro que las normativas y las políticas van orientadas a la necesidad de desarrollar prácticas de inclusión en todos los niveles educativos, con gran énfasis la visión de Educación 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en el objetivo 4 ha propuesto “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” afirmando en la Declaración de Incheon que “la inclusión y la equidad en la educación son la piedra angular de una agenda de educación transformadora (…) pues ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos” (UNESCO, 2016).

También es cierto que sobre la inclusión educativa en la educación superior, existe menos información, investigación e incluso proyectos que en educación básica y obligatoria, quizá como afirma Paz (2020) porque fue a partir del siglo XX que aumentó la cobertura de este nivel con el incremento de oportunidades, en un nivel educativo que era exclusivo para educar a las élites, o como afirma Bagnato (2017) porque estamos hablando del nivel más alto de la cadena educativa formal, lo que implica que para acceder a éste, se requieren que existan las condiciones de acceso y permanencia de los niveles anteriores, lo que sigue siendo aún un reto en las políticas y prácticas educativas en América Latina. Sin embargo, es valioso el trabajo investigativo que se realiza al respecto de la educación superior, en su mayoría relacionado con la inclusión educativa para personas con discapacidad (Bagnato, 2017., Paz, 2020., Bartolomé, Martínez y García, 2021), así como las guías para implementación e intercambio de prácticas inclusivas en educación superior (Escobar y Hernández, 2023) que de igual manera tienen un enfoque hacia las personas con discapacidad, estos esfuerzos nos

permiten seguir investigando para generar las estrategias de inclusión educativa en las instituciones de educación superior.

Valorar la diversidad de las personas, en un ejercicio que incorpore sus potencialidades para el diseño de los aspectos que la educación inclusiva en la comunidad del TecNM en Celaya requiere, implica el reto de llegar a la construcción de una propuesta educativa con espacios de aprendizaje para una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad, de tal forma que es pertinente seguir realizando investigación sobre inclusión educativa en el nivel superior, como la que se presenta en este artículo, para lo cual se tomó la perspectiva investigadora de emancipación de Ainscow (2001), que propone los siguientes aspectos para las escuelas interesadas en formular estrategias en sus prácticas inclusivas:

1. Comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos, Ainscow (2001) considera que en la mayoría de las escuelas existe más conocimiento sobre estos temas del que realmente se utiliza, por lo que sería primordial comenzar por conocer y hacer uso de los elementos con los que ya se cuenta en las instituciones.
2. Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje, el autor nos propone adoptar una apertura positiva hacia las diferencias y donde se permita cierta "improvisación" o flexibilidad para responder a esas diferencias.
3. Evaluación de las barreras a la participación, considerando que es fundamental identificar las barreras que estudiantes y docentes han experimentado en los diferentes contextos escolares para identificar y eliminar las barreras que impiden la inclusión genuina.
4. El uso de recursos disponibles en apoyo de aprendizaje, lo que implica promover contextos más amistosos y hacer uso de los recursos, especialmente capital humano, para generar cooperación y redes naturales de apoyo entre los miembros de las instituciones.
5. Desarrollo de un lenguaje de práctica, señalando lo fundamental de dedicar tiempo a la observación de las prácticas entre colegas a fin de descubrir acciones, reflexiones y experimentación que mejoren las prácticas inclusivas.
6. Crear condiciones que animen a correr riesgos, que implica favorecer un clima de trabajo que apoye tomar riesgos, modificando prácticas que puedan arriesgarse buscando mejores alternativas y acciones inclusivas, donde los liderazgos permitan flexibilidad y posibilidad de crear nuevos ambientes de aprendizaje

En este sentido es fundamental considerar la percepción que tienen los estudiantes sobre la inclusión educativa en la institución, a fin de conocer los elementos 1 y 3 que propone Ainscow (2001), las prácticas de inclusión y exclusión que identifican los estudiantes, así como las barreras que han experimentado en su estancia en la institución, esto a través de la realización de un grupo focal.

Como bien afirma Cruz (2016) en su estudio de Percepciones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Veracruzana, los estudios de percepción en los últimos años han sido reconocidos como un elemento importante para la interpretación del objeto de investigación, que permite el rescate de elementos vivenciales del propio ser humano, proporcionando un marco referencial para interpretar el entorno y la realidad que vive. Así el estudio de las percepciones permite rescatar elementos culturales, sociales e

históricos que evidencian las valoraciones y significaciones que circulan y fundamentan las creencias y prácticas colectivas.

De esta manera se han realizado investigaciones como la elaborada por Rodríguez, Jenaro y Castaño (2022) sobre la percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa, realizada a estudiantes de nivel primaria, donde se encontró que la percepción que tienen de sus escuelas está significativamente relacionada a su estatus socio métrico, más específicamente al rechazo que reciben en clases por sus compañeros o iguales, así como que los estudiantes con necesidades específicas reciben más apoyo de sus profesores que de sus compañeros. Así como la investigación de Cruz (2016), donde al analizar las percepciones de la comunidad universitaria concluyó que, aunque existe una visión positiva sobre la inclusión de alumnos con discapacidad, existen también ideas de anormalidad, imposibilidad y carencia, mostrando un fenómeno de exclusión simbólica.

Según Cobos y Moreno (2014), la educación inclusiva conlleva modificaciones sustanciales, la cultura, la mentalidad, las políticas y prácticas educativas, dado que es un proceso donde se reconoce y valora la diversidad y la singularidad de cada persona, se promueve el respeto por el otro y se otorga una respuesta educativa que favorece al aprendizaje de cada ser humano, estos autores relatan en su estudio la revisión de diferentes instituciones de nivel superior en Colombia, que han formado estudiantes con discapacidad y con relación al proceso inclusivo refieren que las instituciones se muestran receptivas a procesos inclusivos, en la consulta que hacen a las universidades se encuentran que, sobre la marcha han realizado ajustes para atender necesidades y capacidades particulares de cada estudiante con discapacidad.

La investigación realizada por Torres, Veas y Chaguay (2022) sobre la educación inclusiva ecuatoriana, revelan que la aplicación de la estrategia de inclusión ha dado buenos resultados en una institución universitaria del Ecuador, según este estudio existe el 85% de probabilidad que los estudiantes con capacidades especiales puedan finalizar con éxito su formación profesional, esto es un aliciente motivador para instituciones de educación superior que inician proyectos de educación inclusiva.

Planteamiento del problema

Una sociedad más desarrollada es una sociedad también más consciente, más humana, más incluyente, la ONU considera la accesibilidad como un principio que debe estar presente en el desarrollo sostenible, en la agenda 2030 de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) (ONU, 2023), la accesibilidad es clave para propiciar el acercamiento de personas con discapacidad el ejercicio de sus derechos humanos.

La accesibilidad de personas con discapacidad en los procesos de enseñanza aprendizaje en las instituciones de educación superior (IES), se enmarca en el cumplimiento de un derecho clave que es la educación. Diversas IES en el mundo han desarrollado proyectos sobre educación inclusiva, Cortés (2016) citado por Escobar & Hernández (2023) identifica doce países de la región latinoamericana en los que, en 48 instituciones de educación superior, se encuentran presentes proyectos y programas sobre educación inclusiva. En nuestro país son pocas las instituciones que han logrado conjuntar esfuerzos

sobre la inclusión educativa creando comités, unidades de atención, coordinaciones o programas con el fin de atender a la comunidad estudiantil con discapacidad contemplando el enfoque inclusivo.

La Guía de implementación e intercambio de prácticas inclusivas en educación superior de Escobar & Hernández (2023) propone cuatro capacidades institucionales que pueden desarrollarse para la inclusión con el fin de influir positivamente en la cultura institucional, estas capacidades son: la comunicación y cultura institucional inclusiva, la capacitación y formación del personal, la gestión del proceso de admisión, permanencia y egreso, además de la vinculación y referenciación con el entorno.

El TecNM en Celaya ha implementado acciones a favor de la accesibilidad y permanencia de personas con discapacidad al cursar una carrera universitaria, considerando esto como un acercamiento a la educación inclusiva, sin embargo, no existen datos sobre la medición de resultados y/o el impacto de estas acciones en los procesos formativos, tampoco existe información documentada sobre las capacidades que está generando la institución en relación con la educación inclusiva, ante esto se plantean los siguientes cuestionamientos: ¿las acciones que se han implementado para una educación inclusiva son percibidas por los estudiantes? ¿estas acciones han realmente beneficiado a la comunidad estudiantil? ¿qué acciones se requiere implementar para una educación inclusiva real en el contexto del TecNM en Celaya? Estas interrogantes buscan respuesta para conformar un proyecto más formal que impacte verdadera y favorablemente en los estudiantes, con estas preguntas se ha determinado el propósito de la presente investigación.

METODOLOGÍA

El objetivo de este estudio fue analizar las actitudes de los estudiantes del TecNM en Celaya hacia la educación inclusiva explorando áreas de mejora que favorezcan el desarrollo de estrategias efectivas para un ambiente educativo más inclusivo y equitativo.

La investigación realizada es de tipo cualitativo y exploratorio, el estudio fue realizado a través de focus group, los grupos focales son una herramienta de la investigación cualitativa, permiten conocer y comprender opiniones, percepciones y actitudes de un grupo específico de personas relacionado con un tema particular. Kamerlis y Dimitriadis citados en Onwuegbuzie (2011) mencionan dos ventajas del uso de grupos focales: la captación de respuestas de las personas en tiempo real, en un espacio determinado, en el contexto de interacciones cara a cara y por otro lado, el enfoque de manera estratégica de elementos y preguntas que inducen a los participantes a hablar a partir de las temáticas generadas en esas interacciones cara a cara y que son consideradas particularmente para la investigación. Estos grupos fomentan la dinámica grupal y permiten que los participantes interactúen entre sí, lo que puede ayudar a revelar perspectivas que durante entrevistas individuales no surgirían.

La aplicación del grupo focal (Hamui y Varela, 2012) contempla:

1. Filtrado de informantes, que busca asegurar que cumplan con los criterios de selección que se requieren para el tema de estudio.

2. Elaboración de guía, para contar con una escaleta que recoja los tiempos para cada parte de la sesión, así como los acciones que el facilitador o facilitadora realizará.
3. Diseño y guía de preguntas, se elabora una guía que organice las preguntas y el flujo que llevarán.
4. Transcripción, análisis y síntesis de resultados, una vez que la sesión ha terminado se extraen los hallazgos más importantes.

Esta investigación se realizó a través de aplicación de la herramienta de grupo focal, para la participación de los integrantes se realizó invitación abierta a estudiantes del TecNM en Celaya para inscribirse en el grupo al que se denominó "diálogo sobre educación inclusiva" la inscripción se llevó a cabo a través de una plataforma electrónica en la que se registraron treinta estudiantes, finalmente asistieron veinticinco estudiantes. En el flyer de invitación se explicó de manera general el objetivo del grupo focal y se determinó que, los interesados en expresar sus opiniones en relación con la educación inclusiva en la institución educativa objeto de estudio serían los ideales para el estudio.

La definición de la escaleta con una duración de dos horas y la asignación de roles para moderadoras, relatoras y recepción de asistentes se dio bajo la revisión de habilidades de quienes conformaron el grupo investigador, así también se diseñaron las preguntas.

La guía de sesión contempló la introducción al grupo focal, explicando cómo impacta la educación inclusiva en las instituciones de educación superior y la implicación para mejoras en los planos cultural, de políticas públicas y prácticas académicas, seguido se aplicaron los cuestionamientos:

1. ¿Has notado algún tipo de discriminación o falta de inclusión en el entorno universitario?
2. ¿Qué aspectos de nuestra institución consideras que podrían mejorarse en relación con la inclusión de todos los estudiantes?
3. ¿Qué prácticas desde tu perspectiva son más efectivas para apoyar a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y capacidades?
4. ¿Pueden compartir alguna experiencia personal en la que se hayan sentido excluidos en el proceso de aprendizaje?
5. ¿Cómo puede ser utilizada la tecnología para mejorar la inclusión educativa?
6. ¿Qué experiencias exitosas de inclusión has presenciado o experimentado en la institución?
7. ¿Qué acciones concretas podríamos tomar como comunidad educativa para construir un ambiente más inclusivo para todos los estudiantes?
8. Interés por participar en el foro ¿por qué decidieron inscribirse?
9. ¿Te interesaría participar en proyectos o iniciativas para promover la educación inclusiva en la institución?

Durante la sesión de dos horas se recabó información a través de transcripción por dos redactoras, la codificación se realizó a través de palabras clave, se categorizó y el análisis de patrones fue cuidadosamente realizado por el grupo investigador; por el volumen de información no fue necesario el uso de software, esto permitió también el análisis cuidadoso

de excepciones y la interpretación, sintetizando los hallazgos más importantes en relación con el objetivo de investigación.

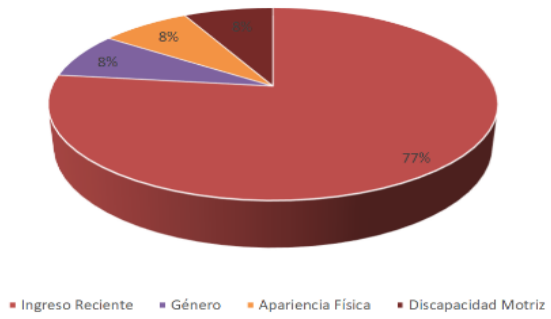
RESULTADOS

Los estudiantes respondieron en diferentes momentos a las preguntas, expresando sus opiniones, sentimientos y experiencias en relación con los diferentes tópicos que durante el focus group se enunciaron, las gráficas muestran porcentajes que permiten visualizar las categorías más frecuentes en los cuestionamientos.

Al preguntar si han percibido algún tipo de discriminación o falta de inclusión en el TecNM en Celaya, los estudiantes participaron activamente siendo la pregunta más respondida, en su mayoría manifestaron haberse sentido excluidos al no ser invitados a eventos masivos, ni recibir playera institucional al inicio de su carrera; otro caso fue expresado en relación a la solicitud de un estudiante para ser nombrado de manera diferente a la que aparece en lista oficial y el profesor no lo aceptó, este caso fue una cuestión de género; otra manifestación que denota discriminación y que los estudiantes perciben es la exigencia académica debido a su apariencia física y en otras ocasiones percibieron diferencias en el trato debido a que existe algún tipo de conocimiento previo entre estudiantes y docentes, también fue expresada la preocupación por que en algunos edificios hay demasiados escalones para quien usa muletas o silla de ruedas, en total participaron 13 estudiantes, la figura 1 resume esta categorización.

Figura 1

Identificación de causas de discriminación o falta de inclusión

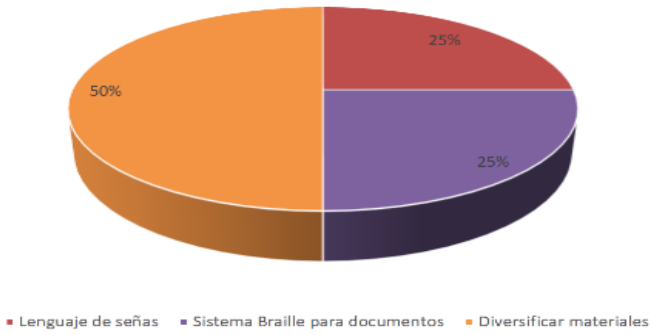


Nota. Elaboración propia.

Seguido a estos comentarios, se preguntó a los estudiantes sobre los aspectos que se podrían mejorar en el TecNM en Celaya, en relación con la inclusión de toda la comunidad estudiantil, a lo que solo 4 personas respondieron, uno de ellos señaló que sería favorable la impartición de talleres para aprender el lenguaje de señas, un estudiante mencionó que sería bueno el sistema Braille para apoyar a estudiantes con discapacidad visual en el aula y dos estudiantes manifestaron que es necesario atender diversas formas de aprendizaje y clasificar los diferentes estilos de aprendizaje para diseñar actividades dirigidas, esta información se muestra en la figura 2, expresada en porcentaje.

Figura 2

Aspectos que mejorarían la inclusión

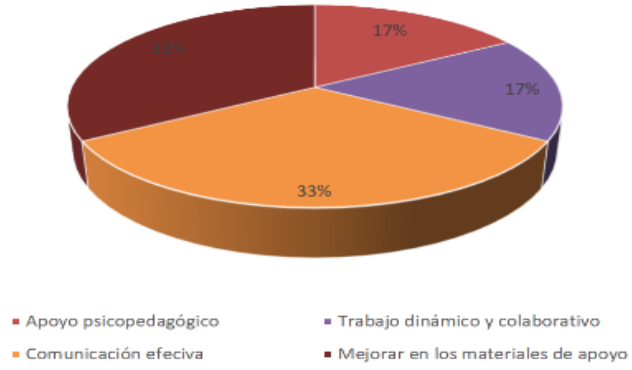


Nota. Elaboración propia.

Al ser identificadas las diversas formas de aprendizaje, se preguntó a los estudiantes sobre las prácticas que podrían apoyar para atender los diferentes estilos de aprendizaje a lo que solo respondieron 6 participantes, uno de ellos destacó la atención psicopedagógica que pueden recibir para favorecer su desempeño académico y para el autoconocimiento del estilo de aprendizaje, otro estudiante mencionó que también las formas de trabajo dinámico y colaborativo pueden ser efectivas, dos estudiantes comentaron que las prácticas docentes y el uso de materiales inclusivos podrían ser más favorecedores y dos estudiante resaltan que la comunicación beneficia la interacción entre estudiantes y docentes, esto se muestra en la figura 3, expresada en porcentajes sobre prácticas para apoyar diferentes estilos de aprendizaje.

Figura 3

Prácticas que favorecen la inclusión para diferentes estilos de aprendizaje



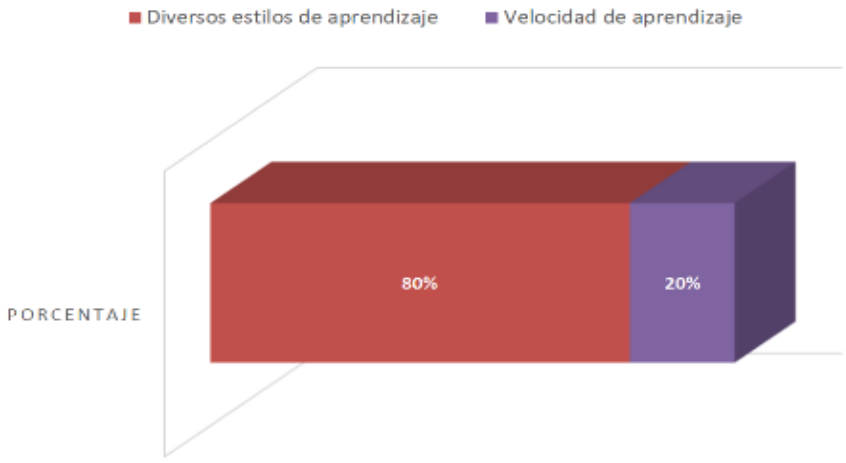
Nota. Elaboración propia.

Otra de las interrogantes expresadas a los estudiantes llevó a que compartieran experiencias en las que se sintieron excluidos en el proceso de enseñanza, 10 estudiantes

expresaron sus experiencias. En relación con la segregación, dos estudiantes mencionaron que en ocasiones, han experimentado esto debido a que no cumplen con la velocidad de aprendizaje que se requiere en algunas asignaturas, comentan que a consecuencia de esta problemática existe desmotivación, ya que los docentes dicen "me quedo con los que ya entendieron" o siguen adelante con los temas, otros 8 estudiantes exponen la falta de diversidad en actividades de enseñanza-aprendizaje, por lo que se han sentido relegados en algunas actividades, cuando no tienen material suficientemente atractivo o muy visual o cuando las clases son muy teóricas y ellos quisieran realizar ejercicios o prácticas, la figura 4 muestra el porcentaje para estos dos tipos de experiencias compartidas.

Figura 4

Causas por las que los estudiantes se sienten excluidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje



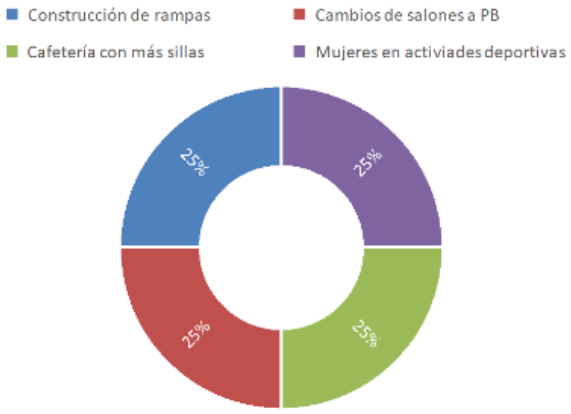
Nota. Elaboración propia.

La tecnología juega un papel fundamental para la educación inclusiva, muchas herramientas tecnológicas promueven una mejor atención y mayores beneficios, se cuestionó a los estudiantes ¿cómo puede ser utilizada la tecnología para una mejor inclusión educativa? fue coincidente la identificación que los 5 estudiantes que respondieron hacen de las clases en línea como una herramienta que detonó en la pandemia por COVID 19 y que ahora puede considerarse como una forma de inclusión, esa aportación también dejó en manifiesto la dificultad de algunos docentes para implementar actividades mediadas por la tecnología.

Al preguntar a los estudiantes sobre las experiencias exitosas de inclusión que han presenciado en la institución 4 participantes respondieron, uno de los estudiantes dijo que son principalmente en infraestructura, con la construcción de rampas de acceso, otro estudiante mencionó la mayor cantidad de sillas y butacas, también fue identificado por otro estudiante el cambio de salones para que, quienes tienen discapacidad motriz, tomen clases en planta baja, finalmente se hizo alusión a la inclusión de mujeres en actividades deportivas que antes eran practicadas por solo hombres, la figura 5 expresa los porcentajes de estas categorías.

Figura 5

Experiencias que los estudiantes perciben como inclusivas

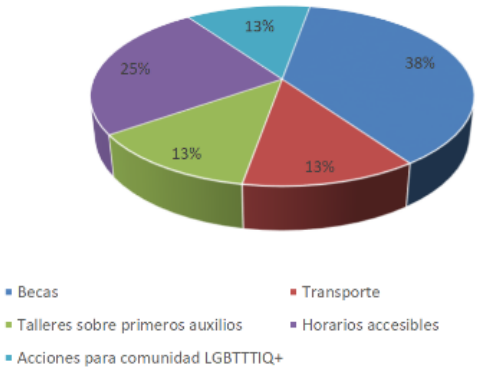


Nota. Elaboración propia.

Un momento importante en el *focus group* se dio al preguntar sobre las acciones concretas que como comunidad educativa se podrían realizar para construir un ambiente más inclusivo, la participación fue nutrida respondiendo 8 estudiantes, tres estudiantes se pronunciaron por el otorgamiento de becas y apoyos, como el otorgamiento de equipo de cómputo para los estudiantes más desfavorecidos, otra ideas mencionó el apoyo del transporte, ampliando las rutas del autobús escolar; sobre los asuntos académico-administrativos dos estudiantes consideraron que, sería una acción incluyente dar preferencia en la asignación de horarios y habilitar una mayor cantidad de grupos con horarios más accesibles; un estudiante mencionó que, al haber presenciado eventos con estudiantes que tienen algún padecimiento, sería importante un taller sobre primeros auxilios, otro estudiante también mencionó que es necesario apoyar a los miembros de la comunidad LGBTTTQ+ por lo que, sería conveniente promover actividades de sensibilización, en la figura 6 se han sintetizado estas aportaciones

Figura 6

Acciones concretas que construirían un ambiente más inclusivo



Nota. Elaboración propia.

Los resultados obtenidos del grupo focal a través del análisis de discurso y con apoyo de matrices de análisis, permitieron contabilizar el número de participaciones por categoría, los porcentajes aquí mostrados se comparten con la intención de expandir el conjunto de datos cualitativos que se logró adquirir en la investigación.

DISCUSIÓN

Dentro de la actividad, se retomaron las causas por las que los estudiantes se inscribieron de forma voluntaria, ellos consideran que los valores sobre la inclusión están en deterioro y las necesidades de otras personas no se visualizan en la sociedad por lo que, la empatía en la inclusión es carente en su generación. Desde la perspectiva estudiantil falta generar espacios de diálogo para la expresión de ideas y experiencias sobre la educación inclusiva.

Los participantes en el grupo focal identifican la educación inclusiva no solo dirigida a estudiantes con discapacidad, consideran también a estudiantes "foráneos", que acuden de comunidades y ciudades vecinas al TecNM en Celaya, estudiantes de escasos recursos y que provienes de regiones más desfavorecidas, integrantes de la comunidad LGBTTTQ+ y sobre todo estudiantes con necesidades diversas de aprendizaje en función de los estilos y velocidad de aprendizaje.

Otro tema importante es el interés mostrado por los estudiantes, aproximadamente el 70% de asistentes, podrían participar, si se les solicita, en actividades relacionadas con la inclusión, la muestra de su disponibilidad para atender este aspecto como institución representa una fortaleza pues las acciones que se diseñen y se busque implementar, contarán con apoyo mayoritario entre la comunidad estudiantil.

La información recabada da pauta para reflexionar sobre la necesidad de contar institucionalmente con una unidad administrativa o coordinación que atienda los temas de inclusión, tanto para estudiantes con discapacidad como temas de género y diversidad estudiantil, que brinde capacitación a docentes, coordine programas de sensibilización para la comunidad en general y proporcione apoyo en aspectos de ingreso, permanencia y egreso a estudiantes con alguna necesidad especial, es importante visibilizar el reto de normalizar la presencia de la discapacidad y diversidad en los espacios de la institución.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencia. para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf

Bagnato, M. J. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar em Revista*, (3) 15-16. https://doi.org/10.1590/0104-4060.51050

Bartolomé, D., Martínez, L. y García, V. (2021). La inclusión en la educación superior ecuatoriana: algunas iniciativas. *Revista Espacios, 42*(09), 57-68. https://sistemasblandosxd.revistaespacios.com/a21v42n09/a21v42n09p05.pdf

Cámara de Diputados (2021). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Cobos, R. A. y Moreno, A. M. (2014). Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas. *Revista española de discapacidad, 2*(2), 83-101 https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/130

Cruz Vadillo, R., (2016). Percepciones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Veracruzana. *REencuentro. Análisis De Problemas Universitarios,* (72), 151-178. https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/911

Delgado, K. (2017). Propuesta de aplicación del enfoque de educación inclusiva en instituciones educativas pertenecientes a la Zona 9 del Distrito Metropolitano de Quito. Universidad Autónoma de Barcelona. https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=yOSyw8xhmh0%3D

Escobar Magallanes K. M. y Hernández Loustalot L. R. (2023). Guía de implementación e intercambio de prácticas inclusivas en educación superior. Cooperación internacional CONAHCYT. https://doi.org/10.59950/IM.105

Hamui-Sutton, Alicia, & Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica, 2*(5), 55-60. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es.

Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., y Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas, 3,* 127-157. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798215

Organización de las Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural (UNESCO, 2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris: Editor https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural (UNESCO, 2016) Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

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

Rodríguez Gudiño, M., Jenaro Río, C. y Castaño Calle, R. (2022) La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XXI, 25*(1), 357-379. https://www.redalyc.org/journal/706/70671774014/70671774014.pdf

Secretaría de Gobernación (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia nacional de educación inclusiva.* Acuerdo educativo nacional. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf

Torres Benalcázar, J. I., Veas Aguirre, S., y Chaguay Aldás, M. R. (2022). La educación inclusiva universitaria ecuatoriana: una visión desde la legislación aplicada en el instituto superior universitario ARGOS. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(6), 9451-9474. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4081

Educación y Ciencia (2024), 13(62), 25-44
Artículo de investigación

Prácticas educativas orientadas hacia una cultura de paz

Educational practices oriented towards a culture of peace

Paola Isabel Lizcano Madariaga[1], Diana Otero Solis[2] y Andrea Yahaira Vázquez Santos[3]
[1]Universidad Autónoma de Yucatán, México (paolizmadariaga@gmail.com), [2]Universidad Autónoma de Yucatán, México (oterodiana295@yahoo.com) y [3]Universidad Autónoma Yucatán, México (andreavazquez441@gmail.com)

Cómo citar este artículo:
Lizcano Madariaga, P. I., Otero Solis, D., & Vázquez Santos, A. Y. (2024). Prácticas educativas orientadas hacia una cultura de paz. *Educación y ciencia, 13*(62), 25-44.

Recibido: 01 de mayo de 2024 | Aceptado: 05 de diciembre de 2024 | Publicado: 21 de diciembre de 2024

Resumen
Existe la necesidad imperante de un nuevo paradigma basado en la colaboración y la unidad que conduzca a adoptar prácticas y valores que contribuyan a la construcción de una cultura de paz. La educación es la vía más inmediata para lograrlo. El presente trabajo revisa los estudios recientes sobre las prácticas educativas que promueven acciones de paz y solidaridad, sus aportaciones y reflexiones sobre las posibles rutas de acción para la co-creación de ambientes educativos que favorezcan una cultura de paz. Se propone la instauración de un modelo de intervención llamado Escuelas Embajadoras de Paz que surge por iniciativa de Noemi Paymal, Nelly Chavarría y sus colaboradores, el cual se está implementado en dos escuelas del estado de Yucatán. Por último, se comparten algunas de las experiencias vividas durante la implementación de las prácticas educativas sugeridas en el modelo, los alcances y las reflexiones que surgen a partir de ellas.
Palabras clave: cultura de paz; educación para la paz; prácticas educativas

Abstract
There is a prevailing need for a new paradigm based on collaboration and unity that leads to adopting practices and values that contribute to the construction of a culture of peace. Education is the most immediate way to achieve this. This work reviews recent studies on educational practices that promote actions of peace and solidarity, their contributions, and reflections on routes of action for the co-creation of educational environments that promote a culture of peace. We propose the establishment of an intervention model called “Escuelas Embajadoras de Paz” that arises from the initiative of Noemi Paymal, Nelly Chavarría and their collaborators, which is currently being implemented in two schools in the state of Yucatán. Finally, we share some experiences lived during the implementation of the educational practices suggested in the model, the scope and reflections that arise from them.
Key words: peace culture; peace education; educational practices

"Todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz, la gente educa para la competencia y este es el principio de cualquier guerra. Cuando eduquemos para cooperar y ser solidarios los unos con los otros, ese día estaremos educando para la paz".
(Montessori, 1937, Copenhague)

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud [OMS] reporta que, anualmente, más de 1.6 millones de personas mueren a causa de la violencia. Se trata de una de las principales causas de defunción en individuos entre 15 y 44 años. Desde una perspectiva general, se trata de un problema cuyo manejo implica fuertes cargas financieras respecto a la atención sanitaria, gastos judiciales y policiales, además de una pérdida de productividad en las economías grandes del mundo (2002).

Particularmente en el contexto educativo, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [UNESCO], alrededor de un 32% de los estudiantes en el mundo han sido acosados o agredidos por sus compañeros en la escuela. Asimismo, más de uno de cada tres ha estado involucrado en una pelea física con otro compañero. En algunos países se reportan incluso casos de violencia física por parte de los docentes (Consejo General de la Psicología de España, 2019).

En México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] estima que solo durante 2014 hubo una tasa de prevalencia de 46,426 víctimas de delitos y maltrato por cada cien mil jóvenes entre 12 y 29 años. De estos casos, en el 42,6%, los agresores eran compañeros de escuela; y en el 23,9% las víctimas de 15 años o más eran mujeres que, en la mayoría de las ocasiones, también eran agredidas por sus pares. Específicamente en Yucatán, solo en un año, 42,000 jóvenes fueron víctimas de algún delito o maltrato y el 74,9% lo sufrió dentro de la escuela. Además, en Mérida, el 35,2% del alumnado han sufrido acoso escolar (2015; 2017).

La violencia ejercida hacia niñas, niños y adolescentes tiene múltiples consecuencias perjudiciales tanto a nivel individual, como comunitario y macrosocial. Entre estas se pueden mencionar impactos negativos en la salud física, el bienestar y el desarrollo psicológico (cognitivo y afectivo). Además, conduce a trastornos mentales y otros problemas educativos como el absentismo, el fracaso y el abandono escolar (Centro Virtual de Conocimiento para poner fin a la Violencia contra las Mujeres y las Niñas, 2010; Rubio, et al., 2017; UNICEF, 2020).

Todo lo anterior incluso puede limitar el acceso a niveles escolares superiores; es decir, provocar una disminución de la formación, poniendo en riesgo el desarrollo del capital humano y social, así como la incorporación al mercado laboral (Cátedra Santander de Derecho y Menores, 2018).

Una educación de calidad debe contribuir en el proceso de formación de las y los ciudadanos, promoviendo el compromiso, la justicia social, la igualdad de oportunidades, el

respeto por los derechos humanos y la preservación del medio ambiente. Por tanto, resulta imprescindible encontrar modos de mitigar o incluso erradicar esta problemática social. Aunque muchos han sido los esfuerzos dirigidos a esto, aún está presente en los contextos escolares.

En este sentido, la cultura de paz y la educación para la paz se consideran herramientas necesarias para alcanzar paz y estabilidad social, contribuir a los procesos de resolución de conflictos y a la minimización o eliminación de la violencia directa, estructural y cultural (Morales y Gebre, 2021). Además, educar para la paz brinda recursos para el manejo adecuado de las emociones y la transformación pacífica de los conflictos; y esta capacidad para tratar con las propias emociones y sentimientos, permite al sujeto evitar el uso de la violencia para lidiar con los conflictos cotidianos y afrontarlos de manera positiva.

Es así como la integración de la cultura de paz en las instituciones educativas tributa al desarrollo de las competencias mencionadas en niños, adolescentes y jóvenes, además de constituir una estrategia para crear ambientes armónicos de aprendizaje. Los centros escolares son clave para una transformación social hacia la cultura de paz, por lo que deben enseñar a los alumnos que es posible que la sociedad avance en dirección hacia la paz (Alguacil, Carme, y Ribalta, 2019).

Los estudios sobre la paz han experimentado un auge en la última década y muchos de ellos se han enfocado hacia el área educativa, reconociendo a la educación como la vía fundamental para lograr un impacto a largo plazo a nivel social, en lo que se refiere al establecimiento de la cultura de paz (Chavarría y Paymal, 2018). El presente trabajo plasma una propuesta de intervención pedagógica para la creación de ambientes educativos orientados a una cultura de paz en el contexto mexicano.

Antecedentes

Desde el punto de vista teórico, existen dos enfoques fundamentales sobre los que se ha concebido y estudiado la paz. La primera, una perspectiva tradicional, denominada paz negativa, que se refiere a la ausencia de violencia directa y desde la cual se intenta evadir los conflictos (Alguacil, et al., 2019). La segunda, la perspectiva de la paz positiva planteada por Galtung (1985), que implica la erradicación de todos los tipos de violencia, tanto la directa, como la estructural (abusos de poder, competencia, exclusión, desigualdades, etc.) y cultural (prejuicios, estereotipos, discriminación, etc.). Desde esta última se aboga por la justicia social, el afrontamiento de los conflictos de manera no violenta y los valores asociados al cuidado de sí mismo y de los demás.

Igualmente, es importante resaltar que la cultura de paz comprende tres niveles: paz individual, que se refiere al desarrollo personal y el manejo de las emociones, sentimientos y pensamientos para lograr paz y equilibrio interior; paz social, relacionada con la armonía en las relaciones con los otros y la participación social; y la paz planetaria, que alude a la convivencia en equilibrio con el medio ambiente y la naturaleza, estableciendo una relación mutuamente beneficiosa (Chavarría y Paymal, 2018).

Principios de la cultura de paz y desafíos para su implementación en contextos escolares

Los antecedentes empíricos en el estudio del tema de cultura de paz en contextos escolares han abordado diferentes dimensiones del asunto. Algunos de ellos se han propuesto indagar sobre los principios necesarios para la construcción de la cultura de paz en las escuelas (Latif y Khurshid, 2022; Mishra, et al., 2020; Morales y Gebre, 2021; Parker y Bickmore, 2020; Ubogu, 2016). Dichos principios incluyen:

1. Involucramiento de los estudiantes en trabajos creativos.
2. Fortalecimiento de la capacidad de diálogo y colaboración.
3. Formación de valores éticos y morales (compasión, tolerancia, paciencia, sinceridad, solidaridad, etc.).
4. Interacciones basadas en la no violencia y el respeto mutuo.
5. Creación de ambientes inclusivos, respeto a los derechos humanos, las normas sociales y prácticas culturales de cada nación, equidad, libertad, dignidad, seguridad y justicia.
6. Desarrollo de capacidades para el manejo de conflictos, habilidades interpersonales, autoconocimiento, autocontrol y autodesarrollo y aceptación de la diversidad.
7. Cuidado del medio ambiente y el trabajo en función del desarrollo sostenible

Es evidente que estos principios integran aspectos relativos a los tres niveles de la cultura de paz mencionados previamente; paz individual, paz con los demás y paz con el mundo; aunque no se hace referencia a ellos de manera explícita en los estudios.

Estas investigaciones también aportan resultados referidos a los desafíos u obstáculos para la implementación de la educación para la paz en las escuelas (Latif y Khurshid, 2022; Mishra, et al., 2020; Morales y Gebre, 2021; Parker y Bickmore, 2020). Entre ellos se encuentran: la presión grupal y de pares que se ejerce en las relaciones entre estudiantes, las barreras culturales y la falta de conciencia, y conocimiento acerca de la cultura de paz tanto en estudiantes como en maestros.

Desde el punto de vista de la institución escolar, se identifican barreras como la carga académica y administrativa que poseen los docentes, la falta de apoyo e información ambigua sobre el tema por parte de las autoridades, recursos insuficientes (tiempo y espacios para trabajar), ausencia de la educación socioemocional y para la paz en los currículos oficiales y la escasa preparación de los profesores para abordar estos temas.

Convivencia escolar y cultura de paz

Otros autores se han enfocado en la descripción de las situaciones que afectan la convivencia escolar como son la violencia física y verbal, los comportamientos disruptivos y disociales, el desinterés académico y los conflictos interpersonales (Larios-Gómez, 2021; Ossorio y Morgado, 2022; Picho-Durand et al., 2021; Sánchez, et al., 2021).

Las principales manifestaciones de violencia que tienen lugar en las escuelas son las agresiones físicas y verbales y las amenazas. Asimismo, entre las circunstancias que

fundamentalmente afectan la convivencia y el clima escolar se encuentran: comportamientos disruptivos (interrupciones), comportamientos disociales (robo, uso de drogas, vandalismo, etc.), desinterés académico (ausencias, impuntualidad, etc.), conflictos interpersonales entre el alumnado y entre estudiantes y el personal docente o administrativo, predominio de la competencia sobre la cooperación en las relaciones entre los alumnos y no respeto a las normas de convivencia.

De igual manera, se identifican como algunas de las causas de estos problemas las siguientes: el bajo rendimiento académico (repetir curso), el contexto familiar, las características personológicas de los estudiantes, la presencia de altos niveles de ansiedad, depresión y poco desarrollo de las habilidades socioemocionales (Ospina, et al., 2022; Sánchez, et al., 2021).

Prácticas de educación para la paz

La descripción y análisis de las prácticas educativas orientadas hacia la cultura de paz y la integración de esta última en los currículos oficiales, ha sido objeto de interés de un gran conjunto de autores. Los hallazgos muestran que los maestros emplearon varias estrategias para la contención de la violencia y la formación para la sana convivencia, centrándose en educar en modos de interacción afectuosos y no violentos, habilidades socioemocionales y el cuidado de la naturaleza, como elementos de una cultura alternativa de paz.

Muchas de estas estrategias se basan en el diálogo como medio para el aprendizaje cooperativo y se proponen sobrepasar el nivel de afrontamiento de circunstancias violentas y conseguir transformaciones en el entorno (García-Raga, et al., 2022; Gursel-Bilgin y Flinders, 2020; Kester, et al., 2022; Lara y Pulido, 2021; Muhinat, 2021; van Dijk, et al., 2020; Yastibaş, 2021). De manera general, los docentes están familiarizados con el concepto de cultura de paz y son conscientes de la importancia de la educación para la paz en las instituciones educativas (Gómez y García, 2018; Janay y Palmos, 2023).

Sin embargo, con respecto a la inclusión de la educación para la paz en el currículo oficial y real, se evidencia que los componentes de la cultura de paz se enseñan principalmente mediante actividades extracurriculares que son insuficientes, o se integran en algunos temas de materias específicas. Además, pocas escuelas dedican tiempo a generar iniciativas para mejorar la convivencia (Acosta, et al., 2021; Chufamo, et al., 2020; García-Raga, et al., 2022; Mishra, 2021; Nkang y Uwah, 2021; Yastibaş, 2021).

Se señalan como algunas de las causas de esta situación la falta de capacitación y la insuficiente claridad respecto a los contenidos y la forma de implementar este tipo de educación. Esto quiere decir que existe una escasa extensión de la implementación de la educación para la paz y la resolución de conflictos en las instituciones escolares de diferentes niveles de enseñanza.

Intervenciones educativas para la creación de ambientes escolares de paz

Gran parte de los estudios empíricos revisados se centran en la evaluación o análisis de los resultados de diferentes intervenciones (programas, estrategias, técnicas) desarrolladas

con el propósito de instaurar la cultura de paz y, por tanto, mejorar la convivencia escolar (Bashir y Akbar, 2021; Başaran y Karakurt, 2017; De, 2022; Hietamäki y Tucci, 2022; Ide y Tubi, 2020; Ilfiandra, Nadhirah, y Adiputra, 2023; Jaramillo, Pérez, y Gómez, 2021; Khairuddin, et al., 2023; Matias y Pileggi, 2022; Miralay, 2020; Munevar, Burbano, y Valdivieso, 2022; Randazzo-Eisemann, 2021; Uko, Igbineweka, y Odigwe, 2015).

Los resultados de estos estudios tienen como elemento común que evidencian el impacto positivo de distintas intervenciones orientadas a la cultura de paz en ámbitos escolares, aunque cada una de ella tiene particularidades. Algunos estudios se centran en la influencia de la educación artística en la adquisición de valores, además de ser un recurso que permite a los estudiantes expresar emociones negativas de modo constructivo, logrando así una sensibilización acerca de las relaciones pacíficas en los niveles personal, relacional, cultural y estructural (De, 2022; Miralay, 2020). Este tipo de iniciativas a través del arte pueden resultar particularmente útiles en el trabajo con niños en edades tempranas (Khairuddin, et al., 2023).

Las estrategias de educación para la paz resultan efectivas al disminuir de forma significativa la agresividad estudiantil y los conflictos y fomentar las relaciones de respeto entre estudiantes, promoviendo así una sana convivencia (Ilfiandra, et al., 2023; Matias y Pileggi, 2022; Munevar, et al., 2022; Uko, et al., 2015). Además, propician la adquisición de conocimientos y el cambio de actitud de los estudiantes con respecto a la paz (Bashir y Akbar, 2021).

Las intervenciones evidencian que, además de contribuir a la construcción de la cultura de paz, tributan a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Los alumnos se relacionan fácilmente entre sí, mejora la convivencia escolar y se favorece el respeto hacia las diferencias del otro (Jaramillo, et al., 2021).

Técnicas específicas como la meditación en contextos educativos pueden tener efectos positivos al promover factores protectores ante la violencia, así como una convivencia pacífica, impactando tanto a nivel individual (emocional) como en la creación de ambientes escolares de paz (Randazzo-Eisemann, 2021).

De igual modo, las evidencias muestran que este tipo de intervenciones educativas llevadas a cabo en contextos comunitarios tienen resultados favorables en cuanto a la construcción de paz ambiental, contribuyendo a la mejora del sustento y a la reducción de las hostilidades, al menos a nivel local (Ide y Tubi, 2020).

Se destacan los hallazgos de Başaran y Karakurt (2017), con el único programa de intervención dirigido a maestros, el cual resultó efectivo para aumentar la conciencia de los participantes y mejorar sus competencias para el diseño de ambientes de aprendizaje adecuados para la educación para la paz.

A modo de síntesis, se identifican algunos vacíos en el conocimiento o áreas que requieren ser abordadas con mayor profundidad. En primer lugar, se ha analizado de manera escasa la relación de la cultura de paz y la convivencia con otras variables o factores. No se

ha indagado en este tema desde la perspectiva de las normativas y políticas públicas y pocos autores han considerado como participantes a los padres de familia o las personas de la comunidad que rodea a las instituciones educativas. Además, se ha enfocado en el nivel de paz con los demás (relaciones interpersonales), pero poco se han abordado los niveles de paz individual (desarrollo personal) y paz con el mundo (medio ambiente).

Finalmente, se requieren más trabajos relacionados con las necesidades de capacitación de los docentes para poder implementar adecuadamente la educación para la paz, pues no siempre cuentan con la preparación suficiente. Este es el primer paso necesario para poder llegar a los estudiantes y a la comunidad educativa en general.

Con base en lo anterior se puede declarar que no entra en discusión la falta de teorías, metodologías o programas, sino que se ha dado poca relevancia a la perspectiva del desarrollo personal, la paz con uno mismo. No es posible llegar muy lejos si no se empieza por ahí, no es posible dar lo que no se tiene. La paz nace en el interior de cada ser y solo desde ahí es posible cultivarla y expandirla.

Fundamentación de la intervención

Red de Escuelas Embajadoras de Paz

La paz que se busca alcanzar en las comunidades educativas empieza en lo más profundo del corazón del ser humano. El papel de la escuela será devolver la mirada a lo esencial: el desarrollo del ser, priorizando el fortalecimiento de cualidades humanas como la empatía, la compasión, la bondad, el respeto y la gratitud para formar seres humanos que elijan la paz (Chavarría et al., 2020).

Este proyecto está basado en una iniciativa propuesta por Noemi Paymal, Nelly Chavarría y otros colaboradores, que se denomina red de “Escuelas Embajadoras de Paz”, cuyo fin es dar respuestas a las necesidades de los sistemas educativos en búsqueda de soluciones prácticas y creando una sinergia que motiva y sostiene las acciones de paz. Estas escuelas facilitan el trabajo de los educadores, familias y comunidad, con resultados positivos a corto y mediano plazo (Chavarría et al.,2020).

La meta del proyecto es establecer pasos y acciones precisas para instrumentalizar la propuesta de cultura de paz en los contextos escolares y lograr que los estudiantes sean proactivos agentes de cambio. Asimismo, crear una red de comunidades educativas que integren y vivan los conceptos de paz, como una práctica activa a través de tres niveles:

1. Paz interior: comienza desde el interior, el yo. Se trata de una conexión con nuestra esencia, con nuestro autoconocimiento y aceptación, sentir la plenitud al reconocer todo nuestro potencial, y encaminarnos a un crecimiento personal constante.

2. Paz con otros: Interactuar con los demás con ayuda de herramientas que favorezcan el desarrollo de las habilidades sociales e interpersonales (por ejemplo: comunicación empática y no violenta, trabajo colaborativo, resolución pacífica de conflictos, negociación y acciones reflexivas y consensuadas).

3. Paz con la naturaleza: promover el cuidado del medio ambiente, el respeto a la vida, el desarrollo sostenible.

Modelo de Intervención Educativa en Escuelas de Yucatán

Con el propósito de desarrollar en el estado de Yucatán un Modelo de Intervención Educativa para la creación de espacios solidarios, colaborativos y promotores de paz, se realizaron, en primer lugar, reuniones de trabajo entre el equipo de la Universidad Autónoma de Yucatán [UADY] y el Instituto Internacional de Pedagogía 3000 para discutir aspectos teóricos y metodológicos que embonen a la construcción del proyecto.

Una vez propuesto el plan de trabajo, se presentó la propuesta a las autoridades de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán [SEGEY] para dialogar el convenio y su papel en la vinculación y expansión gradual y sistemática del proyecto. De esta manera, a futuro, más escuelas podrían contar con un Modelo de Comunidad Educativa orientada a una Cultura de Paz. Se concretaron elementos prácticos, técnicos y metodológicos y se estableció el proyecto colaborativo entre la UADY, el Instituto Internacional de Pedagogía 3000 y la SEGEY.

Después de contactar a las escuelas piloto con apoyo de la SEGEY, se trabajó desde el diagnóstico de las necesidades, recursos y disposición de los profesores y directivos de las escuelas. Se investigó de manera particular cada escuela, a partir del diagnóstico de su entorno, y teniendo en cuenta su visión, misión y valores, para favorecer el compromiso e involucramiento con el programa. Como declaran Chavarría et al., (2020): "la cultura de paz se construye con muchas manos y corazones" (p.13).

Fases. Se determinaron cuatro fases para el desarrollo del modelo de intervención educativa que se explican en la siguiente tabla:

Tabla 1

Fases de la intervención

Fase	Descripción
Fase 1. Evaluación de necesidades	Diagnóstico para determinar el ambiente escolar de formar organizada e imparcial. Esto, con base en indicadores como: "…ambiente físico, interacción entre estudiantes, patrones de convivencia, ambiente de aprendizaje, cultura y actitudes, relación escuela, familia y comunidad…" (Chavarría et al., 2020, p. 14). Lo obtenido se utilizará como guía para identificar los elementos que favorecen o entorpecen el logro de ambientes pacíficos en la escuela; y para tomar decisiones sobre las rutas de mejora. Esta fase también implicará recopilar información de los directores, maestros, alumnos y padres de familia para reconocer las principales necesidades, opiniones y deseos de la comunidad escolar, para juntos establecer las metas para el bienestar de la comunidad educativa y el desarrollo del modelo de intervención.
Fase 2. Diseño del plan de acción	Establecer los contenidos e identificar a los expertos que pueden contribuir al desarrollo del programa: psicólogos, psicopedagogos, educadores, líderes de comunidades y cualquier persona que con su experiencia y sabiduría pueda

	contribuir a enriquecer esta propuesta. Incluirá una revisión de la literatura, así como entrevistas a expertos, líderes y estudiantes de las escuelas embajadoras de la paz para identificar las herramientas que han funcionado con éxito. De la información obtenida se derivarán las principales estrategias e intervenciones.
Fase 3. Implementación del plan de acción	Actividades y estrategias con directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y todo el personal que forme parte de la comunidad educativa. Los principales temas serán autoconocimiento, autoestima, inteligencia emocional, inteligencias múltiples, cultura de paz, comunicación no violenta, cuidado del medio ambiente, prácticas restaurativas, círculos de paz, juegos cooperativos para la paz, mindfulness, entre otros. El objetivo de esta intervención es gestar un ambiente de amor y respeto entre los integrantes de la comunidad escolar y generar propuestas para expandir estos aprendizajes y actitudes a diversos espacios. Algunas de las actividades base son: Talleres comunicación no violenta (CNV), técnicas para reducir el estrés (Atención plena -mindfulness-, aromatoterapia, respiración consciente, etc.), desarrollo de habilidades socioemocionales, establecimiento de un comité de paz para la resolución de conflictos y su atención (donde participen tanto profesores como estudiantes). Se pretende atender las problemáticas más importantes identificadas mediante el diagnóstico.
Fase 4. Evaluación de la intervención	Se evalúa la pertinencia, eficacia y aceptación de la propuesta educativa, así como los cambios generados a partir de la intervención dentro de la comunidad. Para evaluar los alcances se registrarán las observaciones, el alcance de metas preestablecidas y se aplicará un cuestionario elaborado por Nelly Chavarría, Mar Urdillo, Noemi Paymal. A partir de los resultados, se harán recomendaciones para la expansión del modelo a otras escuelas.

Nota. Elaboración propia basada en el programa Escuelas Embajadoras de Paz

Plan de Acción. Está conformado por cuatro etapas: (1) "Sensibilización, motivación y visibilidad de la paz"; (2) "Plan de Acción"; (3) "Reforzamiento"; y (4) "Evaluación" (Chavarría et al., 2020, pp. 24-25).

La primera fase pretende reunir a la gente para concientizar sobre la paz en la escuela a través de acciones como plantar árboles, organizar eventos con el tema de la paz, promover el arte sobre la paz, crear mensajes y símbolos de la paz que estén en toda la escuela, etc. Esta etapa, que suele durar tres meses, implica la elaboración de un diagnóstico y la creación de un plan de acción anual.

La segunda implica la puesta en marcha del programa anual, diseñado a partir del diagnóstico. Lo ideal es que participe toda la escuela y se integren los tres niveles de la paz (con uno mismo, con los demás y con el entorno). Para evaluar la mejora, el diagnóstico se realiza de nuevo al concluir el ciclo. Si la iniciativa generó cambios positivos y hay consenso sobre ello por parte de toda la comunidad, la escuela puede ser nombrada "Escuela Embajadora de la Paz" y compartir sus experiencias con otras escuelas.

La tercera fase intenta integrar a la comunidad, las familias y la escuela. Se organizan eventos en los que las familias y la escuela colaboran para un bien común; por ejemplo: ferias de la paz para crear conciencia y recaudar recursos para la restauración de áreas públicas.

Finalmente, las acciones realizadas, las metas cumplidas, los comentarios y las áreas de mejora se examinan en la última fase. Para ello, es necesario contar desde el inicio con objetivos e indicadores de éxito dentro del plan de acción diseñado. Se describen las conclusiones y resultados del programa y se elabora una guía para extender la propuesta a otras comunidades. El fin último es formar una red entre las escuelas participantes para el intercambio de dinámicas pedagógicas, novedades, ideas y herramientas educativas.

Experiencias de trabajo en comunidades de Yucatán

Las escuelas piloto que se eligieron con ayuda de la SEGEY están situadas en diferentes zonas del estado de Yucatán. Pese a ello, ambas se enfrentan a situaciones de violencia, familias disfuncionales, alcoholismo, depresión, suicido, abusos, entre otros. A continuación, se comparten las experiencias del trabajo en estas dos comunidades educativas en donde, después de algunos encuentros con el personal docente y directivos, fue evidente un deseo genuino de tener espacios para el trabajo personal y el fomento de la paz.

Herramientas como la comunicación no violenta, los círculos de paz, las prácticas restaurativas, mindfulness, la resolución pacífica de conflictos y los juegos cooperativos para la paz, hacen posible encaminarse a la transformación de la conciencia y la manera de abordar los conflictos y de relacionarse con los demás. Sobre todo, motivan paulatinamente desde el interior el deseo genuino de convivir de manera amena, de elegir caminos de unidad y acceder a la paz que habita en el interior de todo ser humano para ser un verdadero agente de paz.

Círculo de Paz

El modelo de trabajo en los Círculos de Paz tiene como base filosófica a la justicia restaurativa y la enseñanza de Kay Pranis de Minnesota, Estados Unidos. Ella se dedicó a promover el ejercicio de la justicia restaurativa en el Departamento de Correcciones de ese estado por varios años, para posteriormente dedicarse a ser capacitadora de Círculos de Paz en los Estados Unidos, Canadá y América Latina (Martínez y Bernal, 2017).

Los círculos de la paz son intervenciones basadas en una cosmovisión que entiende al universo como unidad, en la que cada persona está a la misma distancia del centro y no existen jerarquías. Se promueve el diálogo, la comunicación asertiva y no violenta, la escucha activa, la expresión de emociones y necesidades, el respeto y la valoración del otro; e implica una visión holística que no permite eliminar una parte sin violentar su integridad (Hamlin y Darling, 2012; Parker y Bickmore, 2021; Pranis, 2021). Se propicia el encuentro entre personas o grupos que se encuentran en conflicto, ofreciendo un espacio para que los participantes puedan explorar los motivos y, mediante el diálogo, buscar soluciones (Martínez y Bernal, 2017).

Al ser los círculos de paz una metodología que se ha empleado con éxito en escenarios complejos se incluyó dentro de las prácticas para atender los conflictos presentes entre los miembros de una escuela ubicada en un contexto con altos índices de violencia. A continuación, se presenta de manera breve el desarrollo de esta práctica:

En el círculo se establecieron acuerdos para garantizar que fuera un espacio seguro para la totalidad. Se inició con una breve reflexión y video sobre el uso de prácticas restaurativas donde la intención es cambiar la mirada que señala al culpable para dirigirla a la atención del daño y las necesidades de los involucrados en el conflicto.

Posteriormente se abrió el espacio para que todos expresaran con respeto sus emociones y las necesidades ocultas detrás de las mismas. Después se abordó el tema central donde cada uno fue aportando sus ideas, sugerencias y posibles soluciones. Para el cierre se realizaron peticiones, se establecieron acuerdos y se intercambiaron palabras de afecto que reflejaban la empatía que pudieron sentir entre ellos, al hablar desde el corazón.

A partir de la experiencia se evidenció que, cuando el ser humano es escuchado y valorado, puede sacar lo mejor de sí. Cuando se reconoce en el otro una necesidad universal que resulta familiar, es posible reconocer la necesidad y el sentimiento desde la empatía y la compasión, que surgen de manera natural; cuando se miran y se escuchan desde un lugar más profundo donde se experimenta la unidad, una sensación de que hay algo que une a todos y a todo.

Figura 1

Círculo de paz



Nota. Elaboración propia.

Taller "Ambientes Educativos orientados a una Cultura de Paz"

Como uno de los primeros pasos de la etapa de sensibilización se realizó un taller con los docentes, directivos y psicólogos, para escuchar sus necesidades y comenzar a sembrar las semillas de lo que se augura ser una valiosa cocreación.

En el taller se brindan herramientas de mindfulness para el manejo de estrés y el encuentro con la paz interior; así como estrategias para la transformación pacífica de conflictos, círculos de paz, comunicación no violenta y juegos cooperativos. También se

escuchan las ideas y propuestas de los docentes y directivos para la creación de espacios de paz. Es un proceso inacabado pues se va sensibilizando, cocreando y encontrando nuevos caminos para llegar más lejos. A continuación, se comparten algunas reflexiones de los docentes durante los talleres, se usan pseudónimos para garantizar la confidencialidad:

> *"En ocasiones nos imponemos limitantes debido al miedo y a pensar que no podemos hacer la cosas" (Laura, maestra de primaria A).*
>
> *"Nos quejamos innecesariamente cuando hay personas que tiene limitaciones mayores y aun así salen adelante" (Isabel, maestra de primaria A).*
>
> *"Es importante la gratitud" (Cristina, maestra de primaria A).*
>
> *"En el camino de la vida a veces aparecen obstáculos, pero aun así es posible alcanzar la tranquilidad y la aceptación" (Omar, maestro de primaria A).*
>
> *"Hay niños que tienen una historia difícil y la escuela es su único refugio, por eso hay que tratar de ver más allá y reconocer las virtudes en cada niño, en mi caso pude ver el cambio de un niño a partir de brindar más afecto y aceptación, de creer en él y no señalar únicamente sus errores sino mirar también sus aciertos y cualidades" (Gladys, maestra de primaria A).*
>
> *"Desde la sesión me di cuenta de que podía haber hecho las cosas diferentes y eso me dio nostalgia, hay que cambiar de mirada respecto a las dificultades, tengo tres niños y hoy quiero hacer las cosas diferente ya estoy pensando en estrategias para trabajar con esos niños" (Israel, maestra de primaria A).*
>
> *"Es importante el trabajo personal para luego trabajar con los demás: escuela y comunidad" (Valentina, maestra de primaria A).*
>
> *"La violencia no viene dada genéticamente depende de la educación en la familia. Los niños no son agresivos por naturaleza" (Aurea, maestra de primaria A).*

Propuestas de los docentes para una cultura de Paz

Como parte de la cocreación, se cuestionó al personal docente sobre sus propuestas para generar espacios de paz en sus escuelas, trabajar al respecto de manera continua y su compromiso para con esta tarea. A continuación, se presenta una síntesis de la información recabada.

¿De qué manera es posible generar espacios de Paz en las escuelas?

Desarrollar emociones positivas como la empatía, la compasión y la gratitud; practicar valores como el respeto y la honestidad; fomentar habilidades en los alumnos que les permitan convivir pacífica y justamente; realizar conferencias sobre la paz; realizar actividades para trabajar el manejo de emociones en los niños, clases de yoga, taekwondo, meditación, etc.

¿Cómo realizar una propuesta de educación para la paz que no se quede en la celebración de un día?

Crear espacios donde los alumnos y maestros practiquen sus valores y puedan expresar sus emociones; realizar un proyecto para concientizar a los alumnos y padres de familia sobre los valores para poderlos aplicar en el contexto escolar y la vida cotidiana; realizar actividades de convivencia; y diseñar proyectos a largo plazo.

¿Cuál es mi compromiso con la escuela y comunidad para construir la paz?

Vocación en el trabajo; compromiso moral, responsabilidad; mejorar el manejo propio de las emociones para poder ser un modelo para los alumnos; priorizar el diálogo para la resolución de conflictos; estar en paz para generar paz; disponibilidad, cooperación, empatía, trabajo colaborativo, respeto, diálogo y educación ambiental; promover la paz en la escuela y con las familias; estar más atento al comportamiento de los niños; realizar actividades que involucren el perdón entre estudiantes y docentes; crear periódicos y murales donde se expresen temas de paz; lograr que los niños estén a gusto en el salón, y que tengan libertad de expresarse y que exista buena comunicación.

Figura 2

Docentes trabajando en colaboración



Nota. Elaboración propia.

¿Cuáles sería algunas iniciativas concretas?

El personal docente concretó sus aportaciones a través de la propuesta de iniciativas específicas para trabajar en su escuela. Se destacan tres, relacionadas con todos los niveles de la paz, y se mencionan otras que contribuyen a la intención de este ejercicio. A continuación, se describen.

1. "Sembrando Paz": proyecto de huerto a través del cual se busca el contacto con la naturaleza, armonizar y llenar de vida sus ambientes escolares y concientizar sobre el cuidado de la vida y el medio ambiente.

2. "Mensajes de Amor": intercambio de mensajes alentadores a la hora del recreo, ¡vamos a hablarnos bonito para sentir el amor que somos! ¡Las palabras son poderosas!

3. "El stand de la Paz": un espacio lleno de elementos (hojas de papel, lápices de color, música, plantas, cojines, libros, etc.) que ayuden a encontrar el equilibrio, la calma, la paz interior y también un espacio para la transformación pacífica de los conflictos.

4. Otras actividades sugeridas: cadena de regalos de paz, círculos de gratitud, difundir o crear canciones, obras y audiovisuales con mensajes de paz, actividades de cuidado ambiental, técnicas de mindfulness, relajación, meditación, respiración, círculos de diálogo, círculos de lectura. También se proponen actividades para practicar la paz en familia y para el bienestar de la comunidad.

Los docentes mencionaron que requieren más de estos espacios, disfrutan mucho trabajar para su crecimiento personal y su paz interior. No obstante, existe un sentimiento de inconformidad derivado de la exigencia continua de entrega de planes y documentos, lo cual les genera mucho estrés. Para ellos lo más importante es dedicarse a los niños y niñas, pero la carga administrativa que existe en el sistema escolar del país ocupa mucho del tiempo: "*Hay iniciativas para hacer cosas nuevas y fomentar una cultura de paz, pero el tiempo es limitado ya que existe mucha carga administrativa" (Mariana, maestra de primaria B).*

Surge entonces la imperante necesidad de prestar atención a lo más esencial que es el encuentro cercano y cálido entre seres humanos: docentes, alumnos, directores y todos los miembros de la comunidad. La excesiva carga administrativa limita estos valiosos espacios, por lo que será indispensable replantearse los objetivos y utilidad del excesivo papeleo.

Por último, como parte de la etapa de sensibilización se desarrollaron encuentros con los padres de familia en donde surgieron diversas situaciones. Algunas se comparten en las siguientes líneas.

Observaciones del trabajo con los padres de familia

Los padres de familia expresaron que existen niños con conductas violentas que afectan al grupo. Se observó rivalidad entre las madres de familia y actitudes de rechazo

hacia algunos niños y sus familias. Hubo algunas quejas sobre la manera en que los directivos y docentes han manejado los conflictos.

Se observó por un lado padres comprometidos y compasivos que creen en nuevas posibilidades para la transformación de los conflictos y con el deseo de querer mejorar las relaciones dentro de la comunidad. Por otro lado, hay padres con juicios y sentimientos de enojo, actitudes de rechazo hacia otros niños y sus familias. Asimismo, padres preocupados por las actitudes de rechazo hacia sus hijos.

Se trabajó con ellos el concepto de Ubuntu "Soy porque tú eres". Más que un concepto, una cosmovisión y una convicción, una manera de vivir la unidad muy parecida al saludo Inlakech Alaken de los pueblos mayas "Yo soy tú, tú eres mi otro yo". A final, se percibió el deseo de hacer las cosas diferente, algunos pasaron del enojo a la compasión, pero aún hay mucho trabajo por hacer. Este encuentro sirvió para tomar conciencia de la importancia de involucrar a las familias en este proceso. Muchos de los sentimientos de rivalidad que proyectan los niños en el escenario de la escuela son una réplica de los conflictos de los padres.

REFLEXIONES FINALES

Instalar una cultura de paz parece un camino largo lleno de desafíos, algunas veces decepciones, pero también de grandes satisfacciones. Implica desprenderse de aprendizajes, creencias, programaciones y juicios que nos han orientado a la violencia y a la competencia.

Como se argumentó desde hace décadas en el Manifiesto de Sevilla, en la Conferencia general de la UNESCO en París de 1989, ¡la violencia es aprendida! No hay nada en nuestra biología que nos obligue a reaccionar con violencia, podemos elegir la paz.

Por eso educar para la paz implica entrar en lo profundo para incidir en la erradicación de todos aquellos factores que originan la violencia, implica liberarnos del dolor, del rencor y de las creencias y sentimientos que nos separan.

Entrar a las comunidades y mirar con compasión los sentimientos arraigados de enojo, frustración y angustia, despertó la conciencia de que todos somos responsables de crear las condiciones para una verdadera transformación social, construir una sociedad que atienda las necesidades de todos y no solo de unos cuantos. Esto solo es posible al trabajar paralelamente estableciendo pilares que sostengan la construcción de una cultura de paz y, al mismo tiempo, explorar y encontrar las vías para que todos seamos capaces de tener una vida digna.

Cuando el ser humano se siente pleno, amado, aceptado, quiere compartirlo con el mundo. Esto se hace evidente cuando se trabaja para la paz. Aunque parezca un camino largo, paso a paso y a través de la educación podemos introducir valores, conocimientos y estrategias que nos conduzcan a la paz y a la erradicación de ideas erróneas instaladas en el imaginario colectivo que incitan a la violencia. Educar para la paz significa elegir caminos de unidad en lugar de separación, de cooperación en lugar de competencia.

REFERENCIAS

Acosta Oidor, C., Tabares Rojas, L. A., Castillo Acosta, P. N., López Andrade, M. C., Luque Ramírez, L. F., Ortiz Arévalo, A. M., y Vargas Rodríguez, N. (2021). Estrategias y Mecanismos para la Construcción de una Cultura de Paz en la Educación Secundaria en Bogotá, Colombia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 10*(1), 245-258. 10.15366/riejs2021.10.1.015

Alguacil, M., Carme Boqué, M., y Ribalta Alcalde, M. D. (2019). Educar para la Paz y en la Paz: Elementos a Considerar en la Escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 8*(2), 65-87. 10.15366/riejs2019.8.2.004

Başaran, S. D., y Karakurt, S. Ö. (2017). Development and Evaluation of the Efficiency of In-service Training Program with the Theme of Peace Education. *Universal Journal of Educational Research, 5*(8), 1425-1434. 10.13189/ujer.2017.050816

Bashir, S., y Akbar, R. A. (2021). Determining the Effect of Peace Education on Knowledge and Attitude of Prospective Teachers: An Experimental Study. *Bulletin of Education and Research, 43*(3), 47-66.

Cátedra Santander de Derecho y Menores (2018). *Los costes de la violencia contra la infancia. Impacto económico y social.* EDUCO.

Centro Virtual de Conocimiento para poner fin a la Violencia contra las Mujeres y las Niñas. (31 de octubre de 2010). *Consecuencias y costos.* ONU Mujeres. https://www.endvawnow.org/es/articles/301-consecuencias-y-costos.html

Chavarría, N., y Paymal, N. (2018). *La Paz Activa.* Editorial P3000.

Chavarría, N., Paymal, N., y Urdillo, M. (2020). *Escuelas Embajadoras de Paz.* Editorial P3000.

Chufamo, A., Ahadu, E., y Handino, D. (2020). Appraisal of the principles and practice of culture of peace in school setting: the case of selected public and private primary schools in Hossana Town, Snnprs, Ethiopia. *Euromentor Journal, 11*(1), 39-51.

Consejo General de la Psicología de España. (13 de mayo de 2019). *Nuevo informe de la UNESCO sobre violencia y acoso escolar.* INFOCOP. https://www.infocop.es/nuevo-informe-de-la-unesco-sobre-violencia-y-acoso-escolar/

De, M. (2022). Towards a pedagogy of reconciliation and transformation: A peace education through art initiative in response to 26/11. *International Journal of Education Through Art, 18*(1), 51–73. 10.1386/eta_00082_1

Galtung, J. (1985). *Sobre la paz.* Fontamara.

García-Raga, L., Sala-Bars, I., Alguacil de Nicolas, M., y Boqué Torremorell, M. C. (2022). School administrators' perceptions of democratic coexistence in Catalan

schools: An analytical study. *South African Journal of Education, 42*(2), 1-17. 10.15700/saje.v42n2a2055

Gómez Collado, M. E., y García Hernández, D. (2018). La cultura de paz inicia con la educación en valores. *Estudios de Derecho, 75*(165), 45-72. 10.17533/udea.esde.v75n165a03

Gursel-Bilgin , G., y Flinders , D. (2020). Anatomy of a Peace Educator: Her Work and Workplace. *Australian Journal of Teacher Education, 45*(10), 35-54. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n10.3

Hamlin, J. B., y Darling, J. (2012). Use of Peace Circles in Large-Scale Community Conflict: A Case Study. *Conflict Resolution Quaterly, 29*(4), 403-419. 10.1002/crq.21048

Hietamäki, S., y Tucci, I. (2022). Behind screens: challenges and opportunities of participatory online peace education in Finland. *Journal of Peace Education, 19*(3), 330-350. 10.1080/17400201.2022.2087610

Ide, T., y Tubi, A. (2020). Education and Environmental Peacebuilding: Insights from Three Projects in Israel and Palestine. *Annals of the American Association of Geographers, 110*(1), 1-17. 10.1080/24694452.2019.1613954

Ilfiandra, Nadhirah, N. A., y Adiputra, S. (2023). The Peace Education Model in Developing a Peaceful Classroom Climate: Lesson-learned from Indonesia. *Pegem Journal of Education and Instruction, 13*(4), 25-35. 10.47750/pegegog.13.04.04

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2017). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2016.* INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016_presentacion_ejecutiva.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2015). *Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED) 2014.* INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ecopred/2014/doc/ecopred14_presentacion_ejecutiva.pdf

Janay, V. J., y Palmos , R. (2023). Setting the peace table: early childhood education peace practices vis-a vis the kindergarten curriculum. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 17*(1), 199-216. 10.17206/apjrece.2023.17.1.199

Jaramillo Valencia, B., Pérez Castro, L. V., y Gómez Múnera, M. N. (2021). La paz en la diversidad: Análisis sobre la inclusión a la inversa en contextos educativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 219-237. 10.21501/22161201.3334

Kester, K., Abura, M., Sohn, C., y Rho, E. (2022). Higher education peacebuilding in conflict-affected societies: beyond the good/bad binary. *International Journal of*

Comparative Education and Development, 24(3-4), 160-176. 10.1108/IJCED-04-2022-0027

Khairuddin, A. Z., Idrus, F., Razak, A. A., y Hisham Ismail, N. A. (2023). Interpolating Peace in the Curriculum: How Peace Education is Feasible Through Art among Malaysian Pre-Schoolers. *American Journal of Qualitative Research, 7*(1), 191-203. 10.29333/ajqr/12956

Lara Buitrago, P. A., y Pulido Cortés, Ó. (2021). Construcción de paz en escuelas rurales desde la perspectiva filosofía e infancia: discursos y prácticas. *Praxis y Saber, 12*(31), 1-16. 10.19053/22160159.v12.n31.2021.13145

Larios-Gómez, E. (2021). La gestión de la convivencia escolar en la educación básica en México: desde la perspectiva del marketing educativo. *Apuntes Universitarios, 11*(2), 20-47. 10.17162/au.v11i2.630

Latif Naz , F., y Khurshid, K. (2022). Transformation of Peace Culture is a Challenge for Universities in Pakistan: A Mix method Study. *Pakistan Journal of Social Sciences, 42*(2), 289-297.

Martínez Moncada, Z., y Bernal Acebedo, F. (2017). Círculos de paz y convivencia en los centros educativos. *Integración Académica en Psicología, 5*(13), 59-69.

Matias Zechi, J. A., y Pileggi Vinha, T. (2022). Ethical Coexistance in Public Schools: Analysis Of An Intervention Program From The Perspectives Of School Professionals. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 17*(2), 1294-1310. 10.21723/riaee.v17i2.15032

Miralay, F. (2020). Peacebuilding Strategies in Conflict Societies Through Art Education: Cyprus. *Propósitos y Representaciones, 8*. 10.20511/pyr2020.v8nSPE2.795

Mishra, L. (2021). Peace education in secondary schools of Mizoram. *Conflict Resolution Quarterly*, 323-333. 10.1002/crq.21311

Mishra, L., Gupta, T., y Shree, A. (2020). Guiding principles and practices of peace education followed in secondary schools of Mizoram. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 9*(4), 1096-1101. 10.11591/ijere.v9i4.20738

Morales, E., y Gebre, E. H. (2021). Teachers' understanding and implementation of peace education in Colombia: the case of Cátedra de la Paz. *Journal of Peace Education, 18*(2), 209–230. 10.1080/17400201.2021.1937085

Muhinat Bolanle, B. (2021). Integrating Peace Education into the Curriculum of Nigerian Teacher Education Programme to promote Culture of Peace. *Cumhuriyet International Journal of Education, 10*(4), 1356-1368. 10.30703/cije.785573

Munevar Mariño, S. K., Burbano Pantoja, V. M., y Valdivieso Miranda, M. A. (2022). Juegos de paz como estrategia para mitigar la agresión estudiantil en un escenario rural. *Equidad y Desarrollo, 1*(40), 191-211. 10.19052/eq.vol1.iss40.9

Nkang, I. E., y Uwah, C. S. (2021). Managing Tertiary Education for Peace and Conflict Resolution in Nigeria. *International Journal of Higher Education, 10*(3), 295-303. 10.5430/ijhe.v10n3p295

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud.* Ginebra.

Ospina Ospina, A. A., Peñaloza Espinosa, A. M., Venegas Bedoya, M. J., y Alvarado Pérez, K. J. (2022). La cognición social en los padres de familia de los niños y adolescentes que presentan problemáticas de convivencia escolar. *La cognición social*(67), 280-304. 10.35575/rvucn.n67a11

Ossorio Núñez, M., y Morgado Poveda, S. (2022). Values and Countervalues of the Culture of Peace in Spanish Football. Virtual Environment Analysis. *International Visual Culture Review*, 2-9. 10.37467/revvisual.v9.3607

Parker, C., y Bickmore, K. (2020). Classroom peace circles: Teachers' professional learning and implementation of restorative dialogue. *Teaching and Teacher Education, 95*, 1-10. 10.1016/j.tate.2020.103129

Picho-Durand, D., Morillo-Flores, J., Soria-Pérez, Y., Shardin-Flores, N., Menacho-Rivera, A., y Huachallanqui-Salcedo, J. (2021). Violence And School Coexistence In High School Students Of Cercado De Lima, Peru. *Turkish Journal of Physiotherapy and Rehabilitation, 32*(2), 1620-1632.

Pranis, K. (2021). *Manual para facilitadores de círculos.* San José: Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Administración de Justicia.

Randazzo-Eisemann, F. (2021). La meditación en espacios educativos como factor protector ante la violencia. *Revista Electrónica Educare, 25*(3), 1-18. 10.15359/ree.25-3.24

Rubio Campos, J., Chávez Elorza, M. y Rodríguez Ramírez, H. (2017). Significados, causas y efectos de la violencia social entre la juventud en Monterrey, Nuevo León, México. *Sociedad y economía* (32), 85-106.

Sánchez Vera, F., Martínez Guirao, J. E., Tellez Infantes, A. y Antón Hurtado, F. (2021). Conflicts and Sustainability of Coexistence in Secondary Education: An Ethnographic Study in Spain. *Sustainability, 13*, 1-18. 10.3390/su132111888

Ubogu, R. (2016). Peace Education in Secondary Schools: A Strategic Tool for Peace Building and Peace Culture in Nigeria. *Journal of Education and Practice, 7*(14), 88-92.

Uko, E. S., Igbineweka, P. O. y Odigwe, F. N. (2015). Promoting Peace Education for Behaviourial Changes in Public Secondary Schools in Calabar Municipality Council Area, Cross River State, Nigeria. *Journal of Education and Practice, 6*(23), 144-149.

UNESCO. (1989). *El Manifiesto de Sevilla.* París, Francia: UNESCO.

UNICEF. Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay. (2020). *Maltrato Infantil en Chile. UNICEF responde.* Santiago de Chile.

van Dijk, A., de Haan, M. y de Winter, M. (2020). Voicing versus silencing: education for peace in contexts of violence. *International Journal of Educational Research*, 1-13. 10.1016/j.ijer.2020.101581

Yastibaş, A. E. (2021). Integrating peace education into English language teaching in primary schools. *International Online Journal of Primary Education, 10*(2), 308-318.

Educación y Ciencia (2024), 13(62), 45-60
Artículo de investigación

Convivencia escolar y violencia en escuelas de nivel básico en Yucatán

School coexistence and violence in basic level schools in Yucatán

Dr. Ángel Martín Aguilar Riveroll[1]
[1]Universidad Autónoma de Yucatán, México (aguilarr@correo.uady.mx)

Cómo citar este artículo:
Aguilar Riveroll, Á. M. (2024). Convivencia escolar y violencia en escuelas de nivel básico en Yucatán. *Educación y ciencia, 13*(62), 45-60.

Recibido: 29 de abril de 2024 | Aceptado: 02 de octubre de 2024 | Publicado: 21 de diciembre de 2024

Resumen
El objetivo de la presente investigación fue conocer las percepciones y concepciones con las que cuentan estudiantes y maestros acerca de la convivencia escolar en sus centros educativos. Para ello, fue necesario realizar un estudio descriptivo con diseño cualitativo en seis centros pedagógicos del sexto y quinto ciclo de la enseñanza primaria en Mérida, Yucatán. Participaron 126 estudiantes y 16 docentes de dicho nivel. Se contó con un diseño descriptivo con un enfoque cualitativo. Para el levantamiento de datos se realizaron entrevistas a profundidad, así como la implementación de grupos focales, los cuales permitieron la realización de un mejor análisis sobre las interacciones y dinámicas de los actores implicados. Entre los resultados de la investigación se destaca la existencia de diferentes dimensiones de interés entre las cuales se encuentra la presencia de lazos de amistad y compañerismo entre el estudiantado. Asimismo, se destaca la participación de la comunidad escolar en actividades como los servicios a la sociedad, el desarrollo de actividades de apoyo y en la toma de decisiones. Sin embargo, también se identificaron situaciones en las que la convivencia escolar no era la adecuada, atribuyéndose a factores que van desde el desinterés de algunos docentes hasta actitudes desafiantes de padres de familia para con los mismos profesores. Con base en los hallazgos, se recomienda el diseño e implementación de programas de atención para el reforzamiento de la convivencia escolar, y la mejora en la administración disciplinar en las aulas y centros escolares.
.

Palabras clave: convivencia; convivencia escolar; relaciones entre pares; educación primaria; padres de familia

Abstract

The aim of this study was to know the different perceptions and conceptions that students and teachers have regarding school coexistence within their educational centers. To this effect, it was necessary to conduct a descriptive study using a qualitative approach in six pedagogical centers, focusing on the fifth and sixth grade of primary education in Merida, Yucatan. The participants were 126 students and 16 teachers found in the analyzed grades. By using a descriptive design with a qualitative approach, the required data was collected by means of in-depth interviews and the implementation of focus groups. Among the results found in the study, the existence of strong bonds of friendship and fellowship, community services, the development of support activities and decisions the school community engages in stand out. Additionally, there were instances in which school coexistence was not adequate due to factors that range from the disinterest some teachers to some challenging attitudes parents show towards the teachers themselves. The conclusions drawn from this study are

relevant so that the pertinent programs to strengthen school coexistence are designed and implemented, as well as to make disciplinary administration inside the school and classrooms more efficient.
Key words: coexistence; school coexistence; relationships between peers; primary education; parents

INTRODUCCIÓN

El rasgo que diferencia al ser humano de otros animales es reconocido por su capacidad de razonamiento y discernimiento. Generalmente esto es demostrado por medio de diversas situaciones, habilidades y capacidades fundamentales en procesos como la socialización y el desarrollo de vínculos afectivos con sus semejantes. Para realizar dichos procesos, las personas se basan en sus interacciones con la realidad y la sociedad, que se manifiestan en los ámbitos de la familia, los amigos y en la propia escuela. De acuerdo con el Gobierno de México (2016) la convivencia es una necesidad humana y, a su vez, la escuela debe ser un espacio de vínculos en donde estudiantes y profesores puedan alcanzar el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales para establecer relaciones pacíficas e inclusivas.

La convivencia se entiende por la potencialidad que tienen las personas para vivir con otras, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y jóvenes (Sandoval, 2014, p.160).

Desde que exista una transmisión de información o conocimiento, se involucra la participación tanto de un receptor como la de un emisor. Para nuestro contexto educativo, dichos agentes son: estudiantes, docentes, personal directivo e inclusive padres de familia.

Entre todos estos agentes existen interacciones, por lo que la convivencia es imprescindible para la comunicación y transmisión de experiencias u opiniones. En ese mismo orden de ideas, Fuentes y Pérez (2019) mencionan que, cuando se habla de los procesos de enseñanza-aprendizaje, estos "involucran para los educandos interacciones entre pares y adultos, especialmente docentes. Si bien, en las instituciones educativas, estas relaciones se encuentran condicionadas por normas y manuales, el componente afectivo como inherente al ser humano no debe obviarse completamente" (p. 64).

Con lo anterior se resalta la importancia de las emociones como factor clave en el crecimiento de los estudiantes, puesto que el bienestar emocional del alumnado no debe ser ignorado ni considerase superficialmente.

Otro factor detonante relacionado con la convivencia del alumno es el ambiente escolar en donde él mismo se desarrolla. Dicho ambiente es conformado por las interacciones entre pares, alumno-docente y docente-docente de donde se puede percibir como el clima escolar. Estas interacciones fortalecen el vínculo entre estudiantes y educadores, creando ambientes propicios para el aprendizaje y el bienestar emocional. Banz (2008) y Karp (2024) afirman que el clima escolar es aquella percepción que tiene cada uno de los miembros de la institución con respecto a la convivencia escolar, dicha percepción se ve conformada por una

visión subjetiva de esta convivencia y que les brinda a las personas la posibilidad de vincularse tanto con la institución como con sus miembros.

Casassus (2003); Hanushek y Rivkin (1997) citados en Sandoval (2014) y Hernández-García, Pérez-Martínez y Peñaloza (2023) coinciden en que el clima en el aula es construido con base en comportamientos y procesos sociales entre los docentes y alumnos. Asimismo, resaltan la importancia de ésta en la formación de entornos propicios para el aprendizaje. En este sentido, el resultado o conocimientos que los estudiantes obtengan dependerá fundamentalmente de las acciones que realice el docente para lograr un clima de aula efectivo. Por lo tanto, en lo que un docente logre un clima de confianza, los estudiantes podrán construir sus aprendizajes de mejor manera.

La convivencia escolar que se tenga en una determinada institución dependerá de ese mismo establecimiento y sus políticas. Ciertamente existe una gran diversidad en cuanto a tipos de convivencia se refiere, de manera que cada centro educativo tendrá una vida en común diferente de otra.

El presente documento cuenta con el objetivo de conocer la perspectiva y/o concepción de la convivencia escolar tanto de estudiantes como docentes pertenecientes al quinto y sexto grado del nivel primario en la ciudad de Mérida.

Es importante conocer y comprender el tipo de convivencia escolar que perciben los principales agentes del proceso educativo. Para los estudiantes, conocerlo les permitirá sentirse seguros, motivados y con ambientes y condiciones adecuadas para aprender. Para los docentes, entenderlo les ayudará a identificar problemas, a ser más sensibles, promover un clima de respeto y empatía, y adaptar sus estrategias pedagógicas. Toda convivencia escolar positiva fortalece el bienestar emocional de todos, facilitando un entorno educativo más humano y efectivo.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó en seis escuelas de la zona nororiente de Mérida, Yucatán. Cuatro de estas escuelas siendo de carácter privado, mientras que las dos restantes con carácter público. La selección de los participantes fue determinada principalmente por su rango de edad y el grado académico que estén cursando, debido a esto se optó por trabajar con una muestra total de 142 participantes entre los cuales se encuentran 71 niñas y 55 niños, pertenecientes al 5to y 6tp grado de primaria, con edad entre 10 y 12 años. De igual forma, se contó con la presencia y participación de 16 docentes, siendo éstos 12 maestras y 4 maestros; entre los cuales se encontraban tanto maestras titulares de grupo como docentes del área de inglés y artísticas, correspondientes a los grados mencionaos.

Cabe mencionar que la participación en los grupos focales fue completamente voluntaria y en todo momento se acataron las consideraciones éticas, para ello se realizaron solicitudes formales para la obtención de los consentimientos informados, los cuales fueron aplicados tanto a los docentes como a los alumnos. En el caso de los estudiantes, se solicitó la autorización de sus padres de familia o tutores. Asimismo, se les informó que todos los

datos recolectados se utilizarían únicamente con fines profesionales y que en ninguna circunstancia se vulneraría la privacidad de todos los participantes.

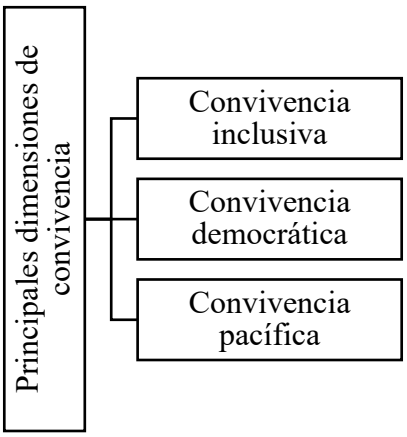
Para el análisis de información y levantamiento de datos se utilizaron procedimientos propuestos por la teoría fundamentada. Enfatizando las opiniones sobre la perspectiva que tienen los participantes acerca de la convivencia escolar, se utilizaron dos técnicas de recolección de datos de información, siendo éstas: grupos focales y entrevistas semiestructuradas las cuales permitieron indagar y analizar de una manera más precisa en las perspectivas individuales de los participantes. Para Namakforoosh (2014), Rodas y Pacheco (2020) los grupos focales se han convertido en una herramienta fundamental para la recopilación de datos cualitativos, los cuales permiten estudiar y analizar los sentimientos, actitudes y vivencias de las personas colaboradoras. Asimismo, el empleo de los grupos focales es ventajoso para estos estudios ya que posibilita adoptar una actitud crítica y de debate, al incentivar el inicio de un diálogo abierto sobre temas particulares y ocasionalmente facilitar el desarrollo y análisis de conceptos. Por otra parte, las entrevistas semiestructuradas, según Rojas (2013) y Martínez-Miguélez (2015), proporcionan a los investigadores una amplia libertad para explorar con los entrevistados, al mismo tiempo que conservan la esencia básica de la entrevista. Aunque se trata de una conversación dirigida, existe un grado de flexibilidad.

El trabajo de campo se desarrolló en el periodo comprendido de febrero a junio del año 2023, teniendo un total de cinco meses de trabajo en los centros educativos.

El sistema de categorías para el análisis de la información fue desarrollado de manera emergente, siguiendo lo establecido por la revisión de literatura y teoría fundamentada, identificando tendencias o patrones en las respuestas dadas. Estas categorías son las planteadas por la Secretaría de Educación Pública dentro del Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar en el año 2018. A continuación, se presentan las tres principales dimensiones de convivencia establecidas.

Figura 1

Principales categorías de análisis



Nota: Elaboración propia.

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Convivencia inclusiva

El estudiantado de los distintos centros educativos reportó la existencia de un ambiente con convivencia amena. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015) señala que a esta dimensión le pertenecen los aspectos como la valoración y el respeto a la diversidad de los agentes educativos, dejando a un lado los actos de discriminación y exclusión. Es decir, que en esta categoría se espera que dentro de un ambiente escolar se promueva la aceptación de las personas sin importar cualquier tipo de rasgo, los lazos de amistad y la ayuda a la comunidad, etc.

Comentarios de alumnos

> "Mi maestra me quiere (…) nos quiere a todos"
>
> "Me gusta venir a la escuela, quiero mucho a mis amigas y ellas también me quieren mucho"
>
> "Una vez una niña iba a la escuela en silla de ruedas (…) Miss Elsy nos enseñó cómo ayudarla, pero no regresó"
>
> "Me gusta platicarle a la maestra, lo que hago en mi casa"
>
> "Sí puedo decir lo que me gusta y lo que no me gusta (...) no me regañan"

En los grupos focales el estudiantado menciona tener una amistad con sus compañeros del mismo grado y aula, brindando así una representación de las relaciones entre pares y el profesorado. Estos vínculos de amistad han generado confianza, cariño e inclusión.

> "Aprendí que no se debe matar a las abejas, una vez entró una en el salón (…) platicamos sobre las abejas y que no se les debe de matar, se les debe de cuidar"
>
> "Fuimos a sembrar arbolitos al parque, pero no regresamos a verlos (…) no sé si se murieron o vivieron"
>
> "Nos llevaron a una casa de viejitas (…) para llevarles talco y no sé qué más"
>
> "Sí, hicimos altar de Hanal Pixán, con todo (todos los elementos del altar)"
>
> "Visitamos un albergue para perritos huérfanos de la calle"

Igualmente, en las entrevistas se rescataron comentarios relevantes sobre actividades de los alumnados. En éstas se practica el bien común, la ayuda a las diversas comunidades y cuidado del ambiente.

Pacheco (2018) comenta que "la inclusión tiene que ver con dos procesos fundamentales: la experiencia de pertenecer y formar parte del grupo, y el reconocimiento y valoración de la propia identidad, lo que permite a las personas saberse igualmente valiosas y distintas a la vez. La inclusión en la escuela significa promover relaciones basadas en la comunicación, el diálogo y la colaboración" (p.11).

Estos comentarios son de suma importancia, tal como mencionan Fierro, Carbajal y Martínez-Parente (2010, citado en SEP, 2018) la convivencia inclusiva favorece la valoración de los individuos, participación plena, el trabajo comunitario, el reconocimiento de logros, entre otros. Los estudiantes demuestran un sentido de pertenencia y la colaboración, siendo esta la manera en cómo se denota la convivencia inclusiva dentro de los centros educativos. A su vez, sus opiniones reflejan los lazos de amistad entre pares.

Comentarios de docentes

> "Nos queda claro a todos en el colegio que la diversidad es una cualidad que nos enriquece"

> "Hemos tenido y, mejor dicho, tenemos estudiantes con capacidades diferentes y, por parte de nuestros chicos, los apoyan y hacen sentir parte del grupo… El colegio tiene líneas muy claras para ayudar, entender y ser empáticos con nuestros chicos y socializarlo entre todos … vivirlo"

> "Existen políticas claras en nuestro colegio que promueve la igualdad de oportunidades, de participación y de no discriminación"

> "En la escuela nos han impartido cursos para conocer y poner en práctica una filosofía de inclusión"

Por su parte, el cuerpo docente de los planteles correspondientes también reconoce la presencia de los actos de incorporación y aceptación de los alumnos, adjuntando que la escuela tiene como prioridad la práctica de esta dimensión. Para ello, incluso también provee a los mismos docentes de cursos o talleres para que éstos sean los encargados de construir un ambiente inclusivo con los alumnos.

> "Cuando tenemos un chico o una chica de nuevo ingreso, se promueve por la maestra, y los mismos niños hacen que se sienta parte del grupo desde el primer día"

> "No nos fijamos en diferencias, nos centramos en los niños y su persona… Vemos la manera de engrandecernos como grupo con las cualidades de cada quien… incluidos todos, las niñas, niños y la maestra"

> "Es importante hacerlos sentir parte del Colegio"

> "La escuela organiza visitas guiadas a asilos, albergues para animales, orfanatos … en donde conocen otros lugares y otras personas y que aprenden a valorar"

Se destacan las actividades de servicio social y comunitario ante las personas adultas, propiciando así un consentimiento ante la sociedad. Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez, Macouzet y Jiménez (2013) aportan que "las narrativas o relatos, son una forma de construir sentido en relación con la vida personal, institucional o societal vista en su conjunto o relativa a algunos elementos particulares, a partir de acciones temporales, a través de la descripción y análisis de datos biográficos".

Estos comentarios, ofrecidos por profesores y estudiantes, destacan cómo se describe el significado de la vida personal de cada agente educativo y su interacción, lo que facilita el intercambio de experiencias y puntos de vista.

Convivencia democrática

"La convivencia democrática implica la participación y la corresponsabilidad en la construcción y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida colectiva. Además, tiene una fuerte relación con la forma en que se gestionan los desacuerdos y los conflictos que surgen en el grupo, de tal forma que las soluciones sean desde la vía pacífica, deliberación y toma de decisiones encaminadas hacia el bien común" (SEP. 2018, p.20).

Comentarios alumnos

"Tuvimos una votación para saber si se quedaba "Nona" en la escuela". (Nona es una perrita que adoptó el Colegio para no enviarla a un albergue).

"Decidimos por una votación, si se hacía una cancha para fut o un miniparque"

Los estudiantes destacan las vías pacíficas con las que se resuelven asuntos que involucran a todos los pares, de esta manera se somete una votación en donde se respeta el resultado con mayor frecuencia. Teniendo al final un acuerdo entre los participantes.

"Tenemos festival cuando terminan las clases y cada quien hace lo que le gusta".

(Participan cada quien en la actividad elegida: deportiva, artística, cultural, etc.)

"Se hacen concursos de Oratoria y Declamación"

Los alumnos reconocen las actividades que les proporcionan sus escuelas, de acuerdo con la SEP (2018) la creación de instancias de los sectores de la escuela por medio de mecanismos de participación es un rubro para considerar en este tipo de convivencia.

Por otro lado, la convivencia democrática también requiere de habilidades para resolver conflictos de manera tranquila en la que predomine el acatamiento a las normas y acuerdos tomados para tener una coexistencia basada en la confianza y el respeto mutuo (SEP, 2015).

Para este enfoque se encontró frecuencia en las siguientes expresiones realizadas por los estudiantes:

"Teacher X le tiene miedo a Jaime (…) no lo regaña"

"La Maestra X deja que unos alumnos no hagan nada (…) no les dice nada"

"El profe X no te dice nada si te portas mal (…) le tiene miedo a las Mamás"

"A los que se portan mal, no les dicen nada"

"Teacher X (haciendo referencia a la profesora) está viendo que me están molestando (…) en el recreo y no les dice nada".

Además de las actividades participativas, los estudiantes consideran que los maestros les temen a ciertos alumnos y hasta padres de familia, de manera que no toman las medidas necesarias para tener una relación en la que se sientan a gusto y respetados. Esto deja en claro una imparcialidad en el proceder para el cumplimiento de acuerdos y del reglamento, denotando debilidad en la convivencia democrática. Según Mendoza (2014) y Siegel (2022), existen docentes que no tienen control de grupo, que se muestran temerosos y se les dificulta hacer respetar el reglamento.

La SEP (2015) resalta el manejo formativo de conflictos mediante procesos de reflexión o arbitraje. En este caso, se opta por hacer caso omiso a lo sucedido, dejando en claro la preferencia del efecto evitativo.

Comentarios docentes

"Se organizan actividades en el aula y en la escuela en las que participan las niñas y niños, para fomentar la responsabilidad entre ellos"

"En mis clases, promuevo la participación de mis chicos de tal manera que sepan respetar lo que quiere la mayoría"

"Tenemos (en el aula de clases) la idea de que no siempre se puede hacer lo que uno quiera. Es necesario llegar a acuerdos entre todos"

"Cuando se decide algo como grupo, se fomenta la disciplina ya que todos asumen las responsabilidades … bueno, no siempre, … pero con mayor frecuencia"

"Los hago participar en algunos puntos del reglamento del salón de clases y hasta en algunas de las sanciones cuando alguien falta al reglamento. … se sienten importantes, se sienten parte de"

Los docentes reportan una presencia de la involucración del estudiante para actividades recreativas, asimismo, el cumplimiento del reglamento procura para mantener la disciplina y la creación un espacio democrático en donde se tome en cuenta la participación de los estudiantes y, que también puedan ser escuchados. Es de suma importancia resaltar el sentido de pertenencia en los estudiantes, ya que, forman parte de la convivencia y del contexto escolar. En esta dimensión, los profesores no detallan específicamente cómo manejan los conflictos. En general, se evita hablar sobre cómo atienden y resuelven desacuerdos o la indisciplina de algunos estudiantes.

Convivencia pacífica

Dentro de esta categoría se acatan valores como el respeto ante los compañeros de clase, el desarrollo y transmisión de diversos valores. La SEP (2018) aporta que en este tipo de convivencia toda persona o alumno sea capaz de actuar y dar respuesta ante algún conflicto que ocurra dentro del aula de una manera pacífica, siendo este capaz de emplear el diálogo como principal medio de intervención, así como promover el respeto y el cumplimiento de las normas.

Comentarios alumnos

> "La directora no quiere tener problemas con las mamás y al que se porta mal, no les dice nada"
>
> "La directora nos regaña, pero no hace nada"
>
> "No castigan a nadie y te vuelven a robar tus cosas"
>
> "No castigan a los que se portan mal (…) una vez tiraron una mochila en el bacín del baño (…) y no pasó nada"
>
> Es posible afirmar el hecho de "ignorar" el problema. Los maestros e inclusive los altos mandos de las escuelas participantes tienden a evadir las situaciones de violencia entre pares, lo cual pudiera ser un causante de que la situación siga en ciclos de repetición.
>
> Según el estudiantado entrevistado, la evasión de estos problemas tiende a que estas situaciones de violencia sigan en crecimiento.
>
> "Lo que no me gusta de la escuela es que me molestan mucho los de mi salón"
>
> Los estudiantes plantean la existencia de la violencia verbal y física, expresando su total disgusto ante estas acciones.
>
> "Si una mamá grita, las maestras no hacen nada (…) las regañan". (Refiriéndose de las madres de familia a las maestras)

Los alumnos comentan la existencia de un posible miedo tanto de los estudiantes agresores como a las mamás de estos, alegando una falta de poder y autoridad por parte del personal docente. En este aspecto, expertos mencionan que la ausencia de reconocimiento social hacia el maestro deteriora la labor de dichos profesionistas Serrano e Iborra (2005), Rodríguez-Figueroa (2021) y Siegel (2022). Es decir, los padres de familia demuestran un mando ejercido, mientras que los maestros cargan con la responsabilidad de dicho mando. De esta manera, el niño puede desarrollarse sin tener que preocuparse por asuntos que no le corresponden, ya que tanto el maestro como los padres asumen la responsabilidad de su educación y obligaciones.

Comentarios docentes

> "Tenemos muchos casos de violencia entre los niños. Se agreden mucho, no todos, … se insultan y también insultan mucho"

> "Sí tenemos casos de comportamientos no deseados entre nuestros chicos … se asignan roles (entre los docentes) para supervisar áreas en los descansos, pero no todos lo hacen … y no pasa nada… eso es injusto" (Refiriéndose a que el maestro que no lo hace, no es sancionado).

> "La maestra que regaña, después tiene problemas … vienen las mamás y te quieren gritar … no conviene supervisar … no conviene ni siquiera corregir (a quien se comporta inadecuadamente)"

> "La maestra que regaña (cuando hay mal comportamiento de los niños), siempre tiene problemas; mientras que la maestra que no dice nada y no hace nada, no tiene problemas … hasta se va temprano." (En alusión a que las maestras que tienen problemas por vigilar la disciplina se quedan a la hora de la salida para atender dicho problema).

> "Son terribles algunos niños, pero más (terribles) son las mamás"

Los docentes realizan comentarios de gran valor al mencionar la participación e involucramiento de los padres de las familias en las escuelas. Se resalta la clara existencia de violencia entre pares, así como el caso omiso por parte de miembros de la propia institución.

Se recalca el conocido "ahorro de problemas" al no corregir conductas de violencia para evitar situaciones en donde los padres de familia acudan a la evasión para eludir todo tipo de interacción con los tutores de sus alumnos. Lo anterior resulta contraproducente ya que, como mencionan Schmill (2014), Rodríguez-Figueroa (2021) y Karp (2024), es imprescindible intervenir en el momento en el que la falta se realiza y estar consciente que en ese momento es cuando apenas se comienza a resolver el problema.

No corregir a tiempo el comportamiento inadecuado en los estudiantes, puede dar pie a que se siga presentando.

> "Tenemos madres de familia que el reglamento (escolar) se lo pasan por donde quieran … no lo respetan … no solo hacen lo que les dé la gana, sino que quieren que se haga su santa voluntad"

> "Se exigen mucho 'sus derechos', pero no sus obligaciones"

> "Aquí hay mucho egoísmo, pues hay niños un poco egoístas que no consideran las necesidades de los demás y hacen que la convivencia sea un poco difícil"

> "Quiero aclarar que los niños que no quieren respetar a los demás, ni las reglas; son muy pocos, pero su comportamiento afecta negativamente a la comunidad"

> “No queremos problemas con las madres de familia porque algunas llegan a ser muy agresivas … eso no me gusta … y después nadie te respalda (refiriéndose a las autoridades de la institución)”

Los docentes expresan que los alumnos se comportan con una actitud rebelde y un conveniente desconocimiento a sus obligaciones, haciendo referencia también al poco reconocimiento de la autoridad en los profesores. Arraigado a ello, Mendoza (2014), Barocio (2022) y Cury (2022) afirman que cuando un niño escucha comentarios acerca de que nadie más que sus propios padres pueden regañarlos, éstos interpretan que los adultos en general no cuentan la autoridad para decirles lo que deben hacer, incluyendo también a los profesores.

> “Hemos tenido casos (de indisciplina) en los que, si no se manejan con firmeza, las consecuencias pueden llegar a otras dependencias como Derechos Humanos … hasta la CODHEY (Comisión de Derechos Humanos del Estado de Yucatán)”.

Los profesores recalcan la alta conducta agresiva proveniente de los tutores de los alumnos, lo cual hace referencia que la primera educación que recibe un alumno es dentro de casa, involucrando que una madre con conductas agresivas es progenitora de un niño con conductas agresivas. Kennedy-Moore y Lowenthal (2013) y Cury (2022), señalan que cuando un niño no desarrolla la conciencia de reconocer quién está a cargo y de ubicar su lugar jerárquico en diferentes escenarios, se les dificulta convivir adecuadamente con la autoridad.

> “Los estudiantes con problemas de indisciplina son muy pocos, no hay que generalizar. La mayoría se porta muy bien y tienen una actitud madura”.

> “Son más los niños buenos que quieren convivir sanamente con sus compañeros y con las maestras. No hay que dejar que lo malo eche a perder a los buenos”.

> “Cuando el reglamento se respeta, por estudiantes y padres de familia … ¡ah! y también por los maestros y directivos, la convivencia es pacífica y nos gusta a todos. Eso me recuerda el por qué siempre quise ser maestra”.

Asimismo, se resalta la clara argumentación de que no todos los alumnos manifiestan conductas de violencia. Un porcentaje pequeño es el que demuestra estos comportamientos agresivos.

El resto de los alumnos, quienes representan la mayoría de las cifras, cumplen con lo propuesto por el reglamento, además demuestran y gozan de una sana convivencia dentro de la institución educativa.

Ahora bien, en aspectos generales, el análisis de los resultados presentados arrojó que tanto los estudiantes como docentes señalaron que en la mayoría de las situaciones interactúan en entornos académicos con un buen clima en el aula, en los cuales se hacen presentes valores como el respeto, la solidaridad, la empatía, entre otros. Sin embargo, se detectaron diferentes áreas de mejora, entre las cuales se encuentra la escaza o nula acción

disciplinaria por parte de un sector del personal docente, además de la presencia de ciertas actitudes desafiantes por parte de algunos padres de familia.

En relación con la dimensión de convivencia inclusiva los datos señalaron que tanto docentes como alumnos enfatizaron que se ha logrado un entorno de aprendizaje en el cual se promueve el respeto mutuo para el logro de la participación y la libre expresión de todos los implicados. No obstante, también surgieron situaciones en las cuales no se le dio el seguimiento adecuando de actividades y apoyos hacia el alumnado que lo requería, lo que pudo ocasionar un efecto negativo en el clima en el aula.

Por otra parte, al hablar de la dimensión de convivencia democrática se obtuvo que la población estudiantil tiene un papel fundamental en la toma de decisiones. Sin embargo, se detectaron sesgos en el cumplimiento de las nomas previamente establecidas lo que ha conllevado al desacuerdo y molestia por parte de algunos alumnos debido a la falta de aplicación de sanciones ante la presencia de ciertas conductas.

Por último, en relación con la dimensión de convivencia pacífica, se identificó que la falta de intervención eficaz ante situaciones de violencia e indisciplina, tanto entre los alumnos como con el personal de las instituciones educativas, probablemente esté vinculada con el temor de posibles represalias por parte de los padres de familia. Esta preocupación ha llevado a una escasa o nula aplicación de sanciones en respuesta a dichos problemas en el entorno académico.

CONCLUSIONES

Conocer la percepción con la que cuentan estudiantes y docentes sobre la convivencia escolar resulta como un elemento fundamental para posibles diseños de programas de reforzamiento de convivencia y preventivos de violencia escolar.

En el primer apartado de la Convivencia Inclusiva, se pudo concluir la consistencia entre estudiantes y profesores acerca del conocimiento y buenas prácticas en el centro escolar. Las actividades para enseñar y practicar la inclusión entre los integrantes del proceso enseñanza aprendizaje son los adecuados y se siente identificados con este estilo de vida en el coexistir.

En cuanto a la dimensión de Convivencia Democrática, el estudio evidenció la existencia de fuertes lazos de amistad y compañerismo entre el estudiantado y el personal docente. La comunidad escolar es considerada o tomada en cuentan en las actividades que requieren de la participación y consenso de los integrantes, lo que los hace sentir parte del colectivo. Por otra parte, los estudiantes no se sienten seguros o satisfechos con el hecho de que el reglamento o las normas establecidas para convivir no se respeten. Es decir, que aquellas personas que se encargaban de alterar el orden de convivencia no recibían retroalimentación, advertencia o intento de corrección por las faltas cometidas. Las conductas no deseadas no tienen consecuencia. Para los estudiantes les resulta significativo que, docentes y autoridades escolares, no se atrevan a corregir o sancionar a quien violenta la

convivencia basada en el respeto. Existe un reglamento o acuerdos de comportamiento, pero no hay autoridad que lo haga valer.

Los padres de familia tienen injerencia negativa en las formas de conducirse de docentes y directivos para la búsqueda de una convivencia acordada y deseada.

En la dimensión de Convivencia Pacífica, en donde se busca principalmente: la interacción humana basada en el respeto, la observación y atención a las conductas de riesgo o indisciplina, el cuidado de los bienes de las personas y de la escuela, así como el cumplimiento con lo que el reglamento dice, nos encontramos con un distanciamiento preocupante.

Docentes y estudiantes manifestaron, con evidentes coincidencias y frecuencia, que distan del cumplimiento con esta dimensión. No cuentan con una observación constante y sistemática para la detección de conductas no deseadas y para su evitación mediante llamadas de atención. A continuación, se presentan de manera breve las principales afirmaciones de los docentes en relación con las posibles razones por las cuales no se logra cumplir esta dimensión.

Tabla 1

Afirmaciones de los docentes con relación al logro de la dimensión de convivencia pacífica

Actores	Afirmaciones
Docentes	a) Prefieren evitarse problemas con los padres de familia y con los propios estudiantes. Señalan la existencia de padres agresivos con los docentes y autoridad del plantel, cuando se trata de corregir el comportamiento inadecuado de sus hijos. b) No se acatan las normas del centro escolar ya que quien no realiza el trabajo de supervisión de los estudiantes en áreas comunes, no tiene consecuencia por parte de la autoridad. c) No existe un seguimiento a los estudiantes reportados y que requieren de atención. No tienen apoyo por padres de familia y los docentes afirman que no se sienten respaldados y que resulta un esfuerzo inútil al no tener consecuencias las faltas detectadas.

Nota: Elaboración propia.

Es conveniente redireccionar estas ausencias de supervisión, seguimiento y orientación a quienes colaboran en estos centros escolares. Dar respuesta a los conflictos que se presentan para ser manejados como oportunidades de crecimiento y enseñanza en su resolución.

El papel de los padres de familia dentro de las aulas escolares toma un impulso y gran impacto en cuestión con la conducta de los alumnos. Estos últimos se sienten escudados detrás de padres que se niegan al diálogo y simplemente optan por confiar en la voz de un infante que podría incluso llegar a ser manipulador.

Barocio (2022), Siegel y Payne (2022) mencionan que el empoderamiento de hacer lo que les da la gana por parte de los menores se debe a que seguramente los padres les son accesibles y les brindan el gusto total de realizar este tipo de acciones, además. al no contar con una clara autoridad, el niño es quien dirige. El estudiante se vuelve inmaduro y a menudo caprichoso, sin desarrollar ningún sentido de responsabilidad, lo que se refleja en su soledad al no tener una figura de autoridad que lo oriente.

En esta instancia, las conductas de violencia presentes dentro de las instituciones entrevistadas pudieran darse por la falta de una autoridad guía, hablando de su proceso educativo. Con la ausencia de esta figura el niño crece con ideas erróneas en relación con los valores para la convivencia dentro del aula. Debido a esto, en muchas ocasiones cuando el maestro trata de poner algún límite, el niño lo acusa y los padres aparecen en la escuela para poner en "su lugar" al docente.

Por otra parte, como mencionan Mendoza (2014), Cury (2022) y Karp (2024) se recurre a la intimidación, mediante amenazas, gritos y hasta insultos, cuando el profesor pretende comunicarse con padres de familia para la atención a alguna problemática escolar. El papel del maestro se ve sumamente afectado ante situaciones que son completamente difíciles de controlar e intervenir, representando un gran reto para el personal docente, ya que en el nivel básico y medio-básico se presentan con mayor frecuencia estos casos de violencia.

Es necesario retomar y reubicar el papel del maestro en centros escolares y la sociedad en general. Es la autoridad en la escuela y no es conveniente que, mediante intimidaciones, el docente seda su función transformadora. La autoridad del docente no puede depender de ninguna política educativa ni de las particularidades de cualquier centro escolar. Finalmente, el profesor es el responsable de los resultados escolares y quien deberá rendir cuentas.

En investigaciones futuras, se sugiere profundizar en las posibles razones detrás de la violencia en las escuelas y los actos agresivos de los padres hacia los maestros. Es importante señalar la escasez de estudios sobre cómo los padres buscan tener un poder desmedido en la escuela, lo que hace que este tema sea interesante para abordar en trabajos posteriores. Además, se propone investigar la mejor manera de identificar e intervenir en casos de violencia, incluyendo cómo los maestros pueden recuperar y manejar su autoridad tanto dentro como fuera del aula.

Para finalizar, a continuación, se presenta de manera sintética la resolución del análisis de las dimensiones abordadas en la presente investigación.

Tabla 2

Resoluciones de las dimensiones abordadas

Dimensión	Lo esperado	La realdad observada
Convivencia inclusiva	Crear entornos académicos en los cuales se promuevan diversos valores que permitan la libertad de expresión y el respeto a la diversidad para el combate de la discriminación.	En aspectos generales se promueve la inclusión por medio de actividades de apoyo. Sin embargo, se identificó la falta de seguimiento de dichos apoyos.
Convivencia democrática	Propiciar la participación del estudiantado en la toma de decisiones en relación con el establecimiento de normas en el aula de clase.	Aunque se propicia la participación de los alumnos, es notoria la falta del cumplimiento de las normas, así como la aplicación de sanciones a quienes las quebranten, lo que ha generado el enojo de estudiantes.
Convivencia pacífica	Promover la resolución de conflictos de manera pacífica, así como el cumplimiento efectivo de las normas y reglamentos establecidos.	Se observa una carente o nula intervención ante situaciones de violencia e indisciplina en las instituciones, debido a la preocupación de posibles represalias por parte de padres o tutores del alumnado.

Nota: Elaboración propia.

REFERENCIAS

Banz, C. (2008). *Convivencia escolar.* Documento Valoras UC. EducarChilehttps://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55810/Clima%2005.pdf?sequence=1

Barocio, R. (2022). *Disciplina con amor en el aula.* Pax Editorial.

Cury, A. (2022). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Océano.

Gobierno de México (2016). *Convivencia escolar y su relación con el aprendizaje.* https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/articulos/convivencia-escolar-y-su-relacion-con-el-aprendizaje

Fierro Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica,* (40) 01-18. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000100005&script=sci_abstract&tlng=pt

Fierro Evans, C., Tapia García, G., Fortoul Olliver, B., Martínez-Parente Zubiría, R., Macouzzet del Moral, M., & Jiménez Muñiz-Ledo, M. (2013) Conversando sobre la convivencia de la escuela: una guía para el autodiagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6*(2). 103-124.

Fuentes Fuentes, L. E., & Pérez Castro, L. M. (2019). Convivencia escolar: una mirada desde las familias. *Tellos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, *21*(1), 61-85. Recuperado de:

Hernández-García, O. E., Pérez-Martínez, M. G., & Peñaloza, G. (2023). El clima de aula en la enseñanza y el aprendizaje de la educación sexual. *Investigación y Ciencia*, *31*(89), 1-15. https://www.redalyc.org/journal/674/67477293009/67477293009.pdf

Karp, J. (2024). *LIT (Life, Ignition, Tools) Enciende tu cerebro, alumbra ideas y lánzate a la acción*. Conecta.

Kennedy-Moore, E., & Lowenthal, M. (2013). *Padres inteligentes para hijos inteligentes*. Taller del éxito.

Martínez-Miguélez, M. (2015). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. 2ª ed, México: Trillas.

Mendoza, B. (2014). *Bullying los múltiples rostros del acoso escolar*. Pax Editorial.

Namakforoosh, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial Limusa.

Pacheco-.Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *20*(1), 112-121. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412018000100112&script=sci_arttext

Rodas Pacheco, F. D., & Pacheco Salazar, V. G. (2020) Grupos focales: Marco de Referencia para su Implementación. *Innova Research Journal, 5*(3), 182-195.

Rodríguez-Figueroa, M. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica,* (57), e1272. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2021000200207

Rosas, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés Editores.

Sandoval, M (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, *22*(41), 153-178. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007

Schmill, V. (2008). *Disciplina en la escuela: hacia una pedagogía de la no violencia*. Producciones Educación Aplicada.

Schmill, V. (2014). *Aprender a convivir en la escuela. Guía para erradicar el acoso escolar bullying*. Producciones Educación Aplicada.

Serrano, A., & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros den la escuela*. Centro Reina Sofía.

Siegel, D., & Payne, T. (2022). *Disciplina sin lágrimas*. Penguin Random House.

Educación y Ciencia (2024), 13(62), 61-81

Artículo de investigación

Fomentando la paz digital desde la academia: estrategias contra la ruptura de la información

Fostering digital peace from the academy: strategies against information disruption

Patricia Arieta Melgarejo[1], Suzel Gómez Jiménez[2] y Daniel Antonio López Lunagómez[3]

[1]Universidad Veracruzana, México (parieta@uv.mx), [2]Universidad Veracruzana, México (suzgomez@uv.mx) y [3]Universidad Veracruzana, México (dlopez@uv.mx)

Cómo citar este artículo:

Arieta Melgarejo, P., Gómez Jiménez, S. & López Lunagómez, D. (2024). Fomentando la paz digital desde la academia: Estrategias contra la ruptura información. *Educación y ciencia, 13*(62), 61-81.

Recibido: 16 de mayo de 2024 | Aceptado: 02 de octubre 2024 | Publicado: 21 de diciembre de 2024

Resumen

En un contexto de diversidad en las modalidades educativas presentes en los distintos niveles de formación, el uso constante de plataformas y recursos digitales se ha vuelto indispensable, por lo cual, es importante comprender el alcance de las transformaciones y las dimensiones que se ponen en juego al instrumentar los datos e información para la edificación del nuevo conocimiento, siendo una responsabilidad docente instruir a los estudiantes en la habilidad de comunicar de manera efectiva lo que leen y el proceso de construcción del conocimiento que esto conlleva, haciendo un adecuado uso de los medios y la información que fluye en la isoesfera digital. La metodología utilizada es una revisión bibliográfica, con un análisis temático y síntesis de literatura existente sobre la cultura de paz y estrategias educativas en entornos digitales. El objetivo de esta investigación es dar a conocer un modelo de alfabetización en entornos digitales que fomente la paz, promueva la responsabilidad y el respeto a través de la alfabetización ética digital para evitar la ruptura informacional en el modelo de comunicación.

Palabras clave: comunicación; cultura de paz; ruptura informacional; alfabetización digital

Abstract

In the context of diverse educational modalities present at various levels of education, the constant use of digital platforms and resources has become essential. Therefore, it is important to understand the scope of these transformations and the dimensions involved in implementing data and information for the construction of knowledge. It is the responsibility of educators to teach students the ability to communicate effectively what they read and the knowledge construction process this entails, making appropriate use of the media and information that flows within the digital infosphere. The methodology employed is a literature review with a thematic analysis and synthesis of existing literature on the culture of peace and educational strategies in digital environments. The objective of this research is to present a model of literacy in digital environments that fosters peace, promotes responsibility and respect through ethical digital literacy, and prevents informational disruption in the communication model.

Key words: communication; culture of peace; informational disruption; digital literacy

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el recurso verdaderamente limitado en el ciberespacio no es la información en sí misma, sino el tiempo que podemos dedicar para obtenerla y entenderla, debido a la enorme cantidad de datos, información y contenidos disponibles. Vivimos en una época de exceso de información, donde la cantidad de información disponible es abrumadora, y paradójicamente, esta abundancia muchas veces deja a nuestros estudiantes en una forma de escasez informativa, sin poder acceder o discernir lo que realmente es valioso e importante. Por lo anterior, nuestra reflexión se centra en la creación de entornos digitales que fomenten la paz, promoviendo la responsabilidad y el respeto en el ámbito digital, con el objetivo de reparar esta ruptura o desconexión informativa en los modelos de comunicación.

En este contexto, el papel del docente cobra una relevancia especial al encargarse de guiar a los estudiantes en el manejo efectivo de la información y los medios digitales. Esto implica no solo enseñarles a interpretar y comunicar adecuadamente lo que leen, sino también a participar activamente en el proceso de construcción del conocimiento, utilizando los recursos disponibles de manera ética y responsable. La creciente influencia de la infoesfera digital, es decir, el ecosistema de información en el que coexistimos, plantea retos significativos en cuanto a la calidad y veracidad de la información.

Desarrollo

La comunicación y la ruptura informacional

La comunicación, es una acción natural de la sociedad que ha venido evolucionando a través de los diferentes medios, y su historia ha sido escrita por diferentes teóricos desde diferentes perspectivas. Para fines de la presente reflexión, iniciaremos con el concepto desde el punto de vista de las relaciones humanas, donde el proceso de comunicación se basa en la capacidad de los individuos para entenderse unos a otros, a través del lenguaje y la interacción comunicativa.

Habermas (1999), analiza las condiciones de la racionalidad de la acción social a partir de la interacción basada en el uso del lenguaje, centrándose en la idea de que la comunicación humana es fundamentalmente un proceso orientado hacia el entendimiento mutuo y la cooperación social. Trata de explicar la racionalidad, desde el conocimiento del sujeto como resultado de sus dinámicas de interacción humana y en sociedad, a partir de la modernidad en la época ilustrada. Opina que no hay mente, ni actividad intelectual sin un lenguaje previo.

Para lo anterior, se toma como referencia la modalidad de acción social denominada acción comunicativa, descrita por Habermas (1999). Esta consiste en la interacción entre dos personas capaces de comunicarse lingüísticamente y de realizar acciones para establecer una relación personal, facilitando la construcción de la sociedad y la cultura. A través del diálogo y la comprensión mutua, los individuos contribuyen al desarrollo de normas, valores y significados compartidos que sustentan la vida social (Habermas, 1999).

Para estudiar la comunicación humana, Watzlawick, Beavin y Jackson (1991) proponen una subdivisión para su tratamiento, partiendo de tres importantes áreas, la sintáctica, semántica y pragmática, donde la primera abarca los problemas que se pueden presentar en la transición de un mensaje o información, formando parte del campo elemental de la teoría de la información y de donde se derivan los problemas de la codificación. Por otro lado, el tema central de la semántica es el significado y finalmente, la comunicación afecta a la conducta, es decir, el aspecto pragmático (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1991).

Watzlawick, Beavin y Jackson (1991) consideran que la comunicación tiene aspectos digitales y analógicos, el primero se refiere al contenido de lo explícito o verbal de un mensaje, mientras que el aspecto analógico representa a los aspectos implícitos, es decir, el tono de voz, el lenguaje corporal y expresión facial, lo que determina como se interpretan y se crean significados a través de las interacciones, las percepciones y relaciones sociales.

Para Niklas Luhmann (1998), hablar del sistema social implica la interacción comunicativa entre los individuos y cuyo principio organizador de esta experiencia de la vida social de los colectivos humanos, es la cultura. Para crear y mantener un sistema social es importante la comunicación, a partir del intercambio de códigos comunicables y que permiten la construcción de realidad social.

En las últimas décadas, la tecnología ha multiplicado la producción de expresiones, la velocidad y la capacidad de comunicarse en el espacio y el tiempo, desarrollándose un gran repertorio de locuciones y representaciones, lo cual ha aumentado la variedad de nuevas formas de comunicar a través de los órganos de expresión, los canales y órganos de recepción en el proceso de la comunicación.

Retomando la idea clásica del hombre como animal racional, en los argumentos de Cassirer (2016), el hombre es un animal simbólico, ya que produce en todo momento representaciones determinadas, creadas a partir de las impresiones. Partiendo de lo anterior, establece el criterio de las capas geológicas del lenguaje en el proceso de comunicación, en el que el lenguaje registra tres niveles de expresión:

Tabla 1

Las capas geológicas del lenguaje

Nivel de expresión	Características	Definición	Ejemplos
Expresión mímica o fisiognómica	• Connotación de corte orgánico. • Parte del lenguaje emotivo. • Es fundamentalmente no verbal. • Antecedente más elemental y rudimentario de la expresión, propia del lenguaje infantil. • Es una expresión emotiva y gesticular.	Forma de expresión que se identifica con algún gesto o postura del cuerpo, esta expresión ancla sus raíces en el lenguaje tejido mediante ademanes y señas corporales.	Gestos faciales, corporales, posturas, movimientos.
Expresión analógica	• Connotación de la configuración fonética.	Forma de expresión que implica la representación	Metáforas, símiles, parábolas.

	• Cada impresión sensible se transforma o se expresa en una imagen fonética. • Se transforma la expresión en un signo, ya sea fonético o escrito. • Cada expresión analógica es única, no tiene universalidad.	de la realidad a través de la analogía o la semejanza.	
Expresión simbólica	• Alude a la noción de sentido y significado. • La articulación de un sonido que adquiere significado. • Construcción de símbolos social y culturalmente.	Forma de expresión que implica el uso de símbolos convencionales o convenciones sociales para representar conceptos abstractos o complejos, compartidos dentro de una comunidad.	Palabras, números, signos, lenguaje matemático, símbolos religiosos.

Nota. Elaboración propia basada en *Filosofía de las formas simbólicas* (Cassirer, 2016).

Como se puede observar en la tabla 1, se proporciona una visión general de las características distintivas de cada forma de expresión, destacando la relación con su naturaleza, su relación con la realidad, su grado de abstracción y su dependencia cultural. Cabe destacar, que el primer nivel corresponde a la expresión emotiva o mímica, pero la expresión que hace la verdadera diferencia con el mundo animal es la expresión simbólica o proposicional, con la cual los seres humanos interactúan con el mundo y se comunican entre sí (Cassirer, 2016).

En la actualidad, las formas de expresión se encuentran en un contexto marcado por una sobreabundancia de comunicación y una proliferación de mensajes en múltiples plataformas y medios, promoviendo una fragmentación y dispersión de información, a través de gran diversidad de canales y plataformas, donde se gesta una comunicación fragmentada con mensajes cortos y rápidos, lo que tiende a la superficialidad y simplificación.

Para Lucien Sfez (2007), el exceso de información y la proliferación de mensajes en la sociedad contemporánea, ejercen un poder sobre la forma en que las personas realizan interpretaciones, influyendo en la percepción y comprensión de la realidad. Sfez (2007) argumenta que esta sobreabundancia de información da origen a la decadencia de la comunicación, un fenómeno que ha surgido en paralelo con el auge de la cultura tecnocrática. Cultura que deriva de una sociedad en la que el poder y la toma de decisiones están dominados por expertos técnicos y por la tecnología, desempeñado un papel fundamental en todos los aspectos de la vida social, económica y política.

La sobreabundancia de información puede llevar a una saturación o sobrecarga informativa, donde la cantidad de datos disponibles dificulta la capacidad de discernir la veracidad de la información, es decir, la comunicación muere por el exceso de comunicación. Lo que puede conducir a la difusión de información falsa o engañosa, ya que los canales de comunicación están abiertos a una variedad de fuentes que pueden carecer de verificación o credibilidad.

Sfez (2007) reconoce que existe una “comunicación simulada”, una comunicación que vuelve sordo y mudo, dando origen a la tautología, es decir, una comunicación que

confunde de lo representativo con lo expresivo, ya que la información se comparte y se difunde rápidamente a través de diversas plataformas digitales, dificultando discernir la autenticidad de la información, teniendo consecuencias negativas en la comprensión de la realidad.

La comunicación y la ruptura informacional

En un contexto donde la comunicación digital enfrenta desafíos por la sobrecarga de información, la capacidad de procesar y transmitir conocimiento de manera eficiente, viéndose comprometida. Esta desconexión no solo afecta los intercambios comunicativos, sino que también tiene profundas implicaciones en cómo nuestra sociedad, accede, construye y comparte conocimiento. En este sentido, es crucial comprender cómo el desarrollo tecnológico, la sobrecarga de información y los cambios en los modelos de comunicación influyen en la manera en que el conocimiento se genera, se distribuye y se utiliza en nuestras vidas cotidianas.

Por lo anterior, se iniciará describiendo el concepto de sociedad, el cual ha sido abordado por numerosos teóricos y autores de diferentes obras a lo largo de la historia. Una de las primeras formulaciones del concepto, tal como se entiende hoy en día, tiene su origen en las aportaciones de Jean-Jacques Rousseau, quien aborda que la familia es el primer modelo de las sociedades políticas, para concluir que una sociedad razonada, es un pacto social entre individuos que forman un vínculo social, partiendo del bien común y la soberanía popular (Rousseau, 2007).

La sociedad es un ente en constante evolución, influenciada por una gama diversa de factores que van desde cambios en su entorno físico y social, hasta avances económicos y tecnológicos. Dentro de estos factores, el desarrollo económico ha desempeñado un papel crucial a lo largo de la historia, moldeando la estructura y dinámica social de manera significativa.

Como podemos ver en la tabla 2, la inmersión de la tecnología en la industria y su influencia en la formación de entornos globalizados, han dejado una huella profunda en los cambios sociales y tipología de sociedad. Estos cambios han sido analizados por diversos teóricos, y han resultado en alteraciones en la distribución del ingreso, las oportunidades laborales y el nivel de vida de las personas en todo el mundo.

Tabla 2

La sociedad en evolución

Sociedad	Año o período	Característica	Teórico representativo
Sociedad Agrícola	Neolítico	Invención de la agricultura.	Karl Marx
Sociedad Ganadera	Prehistoria	Domesticación de animales.	Friedrich Engels
Sociedad Industrial	Siglo XVIII	Revolución Industrial.	Karl Marx, Max Weber

Sociedad Post-Industrial	Siglo XX	Auge de la economía de servicios.	Daniel Bell, Alvin Toffler
Sociedad en Masa	Principios del siglo XX	Desarrollo de la producción en masa y medios de comunicación de masas.	Émile Durkheim, Max Weber
Sociedad del Consumo	Mediados del siglo XX	Sociedad en masa y crecimiento económico.	Herbert Marcuse, Jean Baudrillard
Sociedad de la Información	Finales del siglo XX	Desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).	Manuel Castells, Yochai Benkler
Sociedad del Conocimiento	Finales del siglo XX y principios del siglo XXI	Sociedad de la información y énfasis en el conocimiento como motor económico.	Peter Drucker, Alvin Toffler
Sociedad en Red	Finales del siglo XX y principios del siglo XXI	Desarrollo de Internet y redes sociales.	Clay Shirky, Sherry Turkle
Sociedad Digital	Siglo XXI	Avance de la tecnología digital y la conectividad global.	Manuel Castells, Sherry Turkle

Nota. Elaboración propia.

El dinamismo es un componente esencial en la evolución humana, impulsándonos constantemente hacia nuevas formas de simplificar y hacer más práctica nuestra vida, este principio fundamental, enfatizado por Ludwig Von Bertalanffy (1989) a través de la Teoría General de los Sistemas, aborda cómo los sistemas, incluidos los seres humanos y sus interacciones, están sujetos a un constante cambio y evolución. En este contexto, el concepto de entropía surge como una medida del desorden o la falta de organización en un sistema, lo que nos lleva a reflexionar sobre cómo gestionamos la complejidad y el caos en nuestras vidas para seguir avanzando. Esta interrelación entre dinamismo, teoría de sistemas y comunicación, nos invita a explorar cómo adaptarnos y prosperar en un mundo en constante cambio.

El concepto de entropía, analizado y conceptualizado por Claude Shannon, considerado como el padre de la Teoría de la Información, se refiere a un fenómeno en el que la comunicación presenta un alto nivel de impredecibilidad. Shannon define la entropía como la cantidad promedio de información contenida en cada símbolo del mensaje, expresada en función de la probabilidad de ocurrencia de cada símbolo. Es por ello que, la entropía es una aliada en la evolución de la sociedad, marcando la pauta de aquello que ya no es suficiente, convirtiéndose en desorden, caos o desorganización (Fiske, 1985).

Sin embargo, este aparente *desorden* que representa la entropía, es en realidad un estímulo para la innovación y el cambio, ya que a medida que las estructuras existentes se vuelven menos eficientes o relevantes, la entropía impulsa a la sociedad a adaptarse, a evolucionar y a encontrar nuevas formas de organización y funcionamiento. En este sentido, la entropía fomenta la diversidad, la creatividad y la exploración de nuevas posibilidades, lo que puede llevar a avances significativos en todos los aspectos de la vida social, económica y cultural.

Druker (1993), anticipa el surgimiento de una economía basada en el conocimiento en su obra *Sociedad postcapitalista*, la cual devela que la aparición de la tecnología sería una nueva forma del saber, siendo el centro de la economía, los negocios o empresas productoras y distribuidoras de computadoras, soportes lógicos, telecomunicaciones, entre otros. Es decir, los principales productores de riqueza eran aquellos que estaban relacionados con la información y el saber, lo que imponía una ventaja competitiva entre los países.

Para Druker, la transición de una sociedad industrial a una sociedad del saber y del conocimiento, propicia un escenario en el cual emerge el concepto de, trabajador del conocimiento, haciendo la diferencia con los trabajadores industriales tradicionales, y dando la responsabilidad a la organización el poder de compartir y valorar al conocimiento como el activo más preciado.

La economía que Manuel Castells (2006), define como informacional y global, se centra en aquella economía cuya productividad y competitividad se basa en generar, procesar y aplicar eficientemente la información basada en el conocimiento. Lo cual, da forma a una comunicación a gran escala desde su transformación organizativa, partiendo de la auto comunicación de masas, soportada por redes horizontales interactivas y multidireccionales a través del internet, denominando a esta nueva estructura social, *sociedad red* (Castells, 2006).

Por consiguiente, la economía experimentó una transformación hacia una dimensión informacional global al integrar el conocimiento y la información en todos los aspectos de la producción y distribución. Este cambio propició el surgimiento de una economía internacional respaldada por avances tecnológicos; sectores como la agricultura, la industria y los servicios, evolucionaron en sus procesos y desarrollo, aprovechando el poder creciente de las tecnologías de la información en el procesamiento de datos simbólicos. En este contexto, la educación también se vio influenciada, adaptándose al cambio y abrazando las nuevas herramientas tecnológicas como parte integral de la función pedagógica.

En la actualidad, nos vemos inmersos en ambientes que generan inteligencia colectiva, un concepto propuesto por Pierre Lévy (2007), quien reconoce la capacidad de las redes digitales para potenciar la sabiduría y la creatividad colectivas. Este proceso alimenta cada segundo lo que Luciano Floridi (2014) denomina la infoesfera, un concepto que define el entorno global de la información. La infoesfera representa la esfera de información que forma parte de la existencia humana y ha sido creada por la interconexión de todos los objetos, agentes y procesos de información en el mundo digital.

Por otro lado, tenemos al ciberespacio, término que hace referencia al espacio virtual creado por las redes de computadoras y sistemas de comunicación digital, en el cual las personas interactúan, se comunican, comparten información y realizar actividades que solo son posibles a través de la conectividad. Aunque es una parte importante de la infoesfera, no abarca todos los aspectos de la sociedad de la información y comunicación.

En la actualidad, el conocimiento está siendo moldeado y construido por las interacciones sociales, las instituciones y las prácticas culturales en el ciberespacio. En este entorno digital, la información generada se expande sin precedentes, y su recopilación,

almacenamiento y gestión definen una nueva realidad en la era digital y que, a pesar de existir en un entorno intangible, el conocimiento no pierde su valor e importancia.

Es por lo antes expuesto, que la apropiación del conocimiento nos exhorta a transitar por una modernidad plagada de datos e información que, aunque no hay limitaciones impuestas, ni barreras rígidas para su manejo, la gestión ética de la información debe permitir el uso adecuado del universo de los datos, la información y el conocimiento en un entorno responsable, sobre la base fundamental del respeto.

En una era marcada por la abundancia de información y la flexibilidad de las decisiones individuales en el mundo digital, las responsabilidades morales y éticas, adquieren una importancia sin precedentes. Sin embargo, es evidente que la practicidad está ganando terreno, lo que plantea desafíos significativos en cuanto a cómo equilibrar la conveniencia con el deber moral y ético.

La cultura de paz en el infoesfera y el ciberespacio

A medida que avanzamos en la era digital marcada por la expansión de la Inteligencia Artificial (IA) generativa y donde la tecnología permea cada aspecto de nuestra vida diaria, se vuelve esencial cultivar un ambiente de responsabilidad, respeto, empatía y comprensión entre los diversos actores involucrados. Este ambiente, debe construirse con base en los principios éticos que fortalezcan la convivencia pacífica y el entendimiento mutuo, para recuperar una comunicación que favorezca el bienestar colectivo. Por ello, la importante tarea de promover una cultura de paz en la infosfera y el ciberespacio se vuelve de gran relevancia.

La noción de paz ha evolucionado a lo largo de los años y ha sido examinada por una variedad de autores y corrientes. Un ejemplo de ello, lo encontramos en los movimientos por la paz posteriores a los conflictos mundiales, donde surgieron organizaciones pacifistas que abogaban por un cambio mediante prácticas que fomentaran la armonía y la resolución pacífica de disputas.

Es la Organización de las Naciones Unidas (ONU), quien desde 1999 ha desempeñado un papel destacado en la promoción de una cultura de paz, ya que a través de la Asamblea General de la ONU se adopta la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, la cual se convierte en un documento clave que sentó las bases para impulsar la comprensión mutua, el respeto y la cooperación entre las naciones, consolidando así los esfuerzos hacia un mundo más pacífico.

El sociólogo y teórico Galtung (2003), considera que la paz no es solo hacer referencia a la ausencia de conflictos armados o violencia directa, para él es un estado dinámico que busca abordar las causas fundamentales de la violencia y crear condiciones para una convivencia justa y equitativa. Considera que existen tres elementos que tienen una interacción lógica, *paz-violencia-humanidad,* los cuales no son solo opuestos, sino más bien están interconectados y se influyen mutuamente.

Para Galtung (2003), fomentar la paz implica abordar las raíces profundas de la violencia y promover la igualdad, la justicia y el respeto por la humanidad de todos los individuos. La violencia emerge cuando se violan los derechos humanos fundamentales,

cuando se produce la marginación o discriminación, y cuando se mantienen sistemas de opresión o desigualdad.

Es por ello que, desde sus estudios e investigaciones del fundamento antropológico de la paz, considera que el hombre es un ser con capacidad de paz, por lo cual junto con otros autores se adentra en estudiar la forma racionalizada y teorizada de la paz, para entender el carácter científico y práctico de la paz, donde no solo se pudiera ver la violencia y la destrucción, sino la posibilidad de la paz para ser aprendida, enseñada y propiciada por medios pacíficos desde una concepción de *paz positiva* (Galtung, 2003).

Esta corriente ha sido objeto de estudio por numerosos teóricos que han dedicado sus investigaciones a ofrecer contribuciones significativas sobre el tema de la paz, enfocándose en la instauración de una cultura que propicie la paz en aras de los derechos humanos, morales y éticos, como se muestra en la tabla 3, la cual está bien representada por los pioneros en esta promoción de la paz.

Tabla 3

Pioneros en la cultura de paz

Autor	Año de contribución	Descripción de la contribución	Obra destacada	Tipo de Paz
Johan Galtung	1969	Introdujo el concepto de "violencia estructural" y la idea de paz positiva como más que la ausencia de guerra.	"Violence, Peace, and Peace Research"	Paz Positiva
Elise Boulding	1970	Contribuyó al desarrollo del concepto de "cultura de paz" y promovió la educación para la paz y el desarrollo de identidades pacíficas.	"Building a Global Civic Culture"	Paz Cultural
Betty Reardon	1980	Pionera en el campo de la educación para la paz y los derechos humanos, promoviendo la idea de que la paz es un derecho humano fundamental.	"Educating for Human Dignity: Learning About Rights and Responsibilities"	Paz Educativa
Gene Sharp	1993	Investigó y promovió tácticas de resistencia no violenta, proporcionando herramientas prácticas para movimientos sociales y civiles.	"From Dictatorship to Democracy"	Paz No Violenta
John Paul Lederach	1997	Desarrolló la teoría de la transformación de conflictos, promoviendo el diálogo y la reconciliación en sociedades divididas.	"Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies"	Paz Transfor-madora

Nota. Elaboración propia.

La socióloga y pacifista Elise Boulding (1988) destacó en el siglo XX que, al introducir el concepto de paz cultural, se incorpora un elemento esencial en la edificación de una cultura cívica global. Abogó por el reconocimiento de la diversidad cultural y la construcción de puentes para superar las divisiones culturales. En su enfoque, reconoció también la necesidad de abordar conflictos y divisiones históricas con el fin de reconstruir relaciones basadas en la confianza y la cooperación (Boulding,1988).

Para Bety Reardon (1999), educar para la paz consiste en un primer principio, promover la dignidad de todas las personas, independientemente de su origen, género, religión o cultura. Lo que conlleva a la necesidad de educar sobre las responsabilidades asociadas a los derechos humanos, partiendo de una responsabilidad social, interpretada como el compromiso de cada individuo con el bienestar, su contexto próximo y global, así como la resolución de conflictos como fundamentos para la *paz educativa* (Reardon, 1999).

Las aportaciones del teórico de la no violencia, Gene Sharp (2003), dejó un legado importante en el campo de la teoría y práctica de la no violencia, reconocido por sus investigaciones sobre estrategias de acción no violenta y su aplicación en movimientos de resistencia civil y lucha por la democracia. Bajo este contexto, todos estos teóricos han ido en busca de gran diversidad de formas para responder a los conflictos.

En el caso de Lederach (1998), su aportación teórica parte de una idea sobre la adecuada habilitación a través de un proceso de reforzamiento de las actitudes y conocimientos inherentes a las personas, para adoptar nuevas medidas proactivas y dotadas de poder, a fin de conseguir la paz, de tal manera que hablar de la formación, hace referencia a un proceso de capacidad estratégica y de construcción de relaciones para una formación transformadora (Lederach,1998).

Retomando el enfoque de la paz educativa, Martha Nussbaum (2011) propone el enfoque de las capacidades como un marco para evaluar el bienestar y la justicia social. En este enfoque, se destaca la importancia de las capacidades reales de las personas para llevar una vida plena y digna, como la salud física, la integridad corporal, los sentidos, la imaginación, el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la adscripción social o afiliación, la relación con otras especies, el juego y el control sobre el propio entorno (Nussbaum, 2011).

Nussbaum aboga por sistemas educativos que no solo se centren en la transferencia de conocimientos, sino que también fomenten la promoción de capacidades críticas, preparando a las personas para participar plenamente en la sociedad, dándole mayor importancia a la calidad de vida, de tal manera que se cultive y se configure a través de una educación adecuada (Guichot, 2015).

Para Melanie Walker (2007), alcanzar la equidad en la educación superior y el aprendizaje a lo largo de la vida implica fomentar las capacidades del estudiante. Esto significa que su desarrollo debe definir lo que realmente puede ser y hacer, tanto a nivel individual como en comparación con otros, considerando las condiciones y oportunidades necesarias para aprender. Entre estas capacidades, destaca el razonamiento práctico, en el cual se recomienda que los estudiantes hagan elecciones bien razonadas, informadas, críticas,

independientes, socialmente responsables y reflexivas, con el objetivo de construir un proyecto de vida (Walker, 2007).

En este contexto, la educación se deja ver como una puerta hacia la libertad, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de ser arquitectos de su propio pensamiento y portavoces de sus ideas, siendo el espacio donde la reflexión y la crítica adquieren gran relevancia, permitiendo distinguir entre argumentos justos y aquellos que carecen de fundamento. Así, la educación se convierte en un antídoto contra los intentos constantes de manipulación, brindando la capacidad de decidir la mejor manera de vivir de forma autónoma.

Es por ello, que la cultura de la paz debe permear en la infoesfera y el ciberespacio, donde se dan diversos tipos de comunicación y donde confluye el espíritu de libertad, considerado como un territorio virtual de liberación, el cual no se articula en su totalidad a través de reglas, sino de principios; como el principio de libertad que se desprende de la liberación de lo corporal en contraste con el mundo material, creando una nueva forma de estructuración social y una nueva cultura, una cultura virtual que esta mediada por tecnología, entendida como formas de interacción y prácticas colectivas que procesan símbolos.

La *cibercultura* construye lazos sociales que no se basa en pertenencias territoriales, si no en relaciones que activan modos de cooperación flexibles, encaminadas a establecer lazos colectivos, donde se desarrollan comunidades construidas sobre afinidades de intereses, conocimientos y proyectos en un proceso de colaboración e intercambio, cuyo principal motor es la inteligencia colectiva. Sin embargo, la vida de una comunidad virtual difícilmente se desarrolla sin conflictos, como lo señala Lévy (2007).

Es crucial destacar que la existencia de la cibercultura no puede prescindir de fundamentos éticos y valores; de lo contrario, existe el riesgo de deshumanizar la sociedad. En este sentido, la sociedad debe internalizar principios éticos y morales que fomenten una convivencia pacífica, elemento indispensable para el avance y la consolidación del desarrollo humano. La ética se instituye, como el cimiento que sustenta la integridad y la armonía en la interacción digital, garantizando que el progreso tecnológico se oriente hacia el beneficio colectivo y el bienestar social.

En la actual cibercultura, es vital el desarrollo de competencias digitales y la alfabetización en tecnologías emergentes, lo cual permitirá que cada individuo utilice de manera ética y efectiva las herramientas digitales, promoviendo interacciones respetuosas y justas, exentas de conflictos. Con una comunidad digital bajo el enfoque de una cultura de paz, se fomentarán comportamientos éticos y un bienestar digital generalizado.

La alfabetización en la Isoesfera digital

Después de un recorrido que ha examinado la evolución de los espacios de comunicación y el desarrollo de las sociedades, es evidente que el valor del conocimiento y la manera en que procesamos los datos han cambiado drásticamente. En la actualidad, vivimos en un entorno donde la información se genera y consume a una velocidad impresionante, creando una abundancia que, aunque valiosa, también presenta desafíos

significativos. En este contexto, no basta con desear un entorno armonioso; también es crucial que los individuos estén debidamente alfabetizados en el uso y el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).El fomento de una cultura de paz digital implica la intersección entre la educación y la ética, que son conexiones profundas arraigadas en la historia y la ideología. A pesar de su complejidad, la ética se entrelaza con la educación para inculcar un sentido de humanidad, forjando ciudadanos íntegros y con valores sólidos.

Considerando lo expuesto, la libertad y la autonomía inherentes a la cibercultura, deben ser transmitidas a través de una educación ética y reflexiva. Esta enseñanza busca empoderar a los ciudadanos digitales, protegiéndolos contra la manipulación y fomentando el respeto tanto hacia sí mismos, como hacia los demás. En el ámbito del ciberespacio o la cibercultura, se emplea el término *ciudadano digital* para referirse al individuo que participa activamente en el mundo digital, asumiendo roles y responsabilidades similares a los ciudadanos en el mundo físico. Estos ciudadanos digitales interactúan en diversas comunidades en línea, tanto consumiendo como generando contenido digital, y estableciendo relaciones a través de plataformas y redes sociales (Galindo, 2009).

Dada la dinámica descrita, la alfabetización se presenta como un concepto en continua transformación, adaptándose a las mutaciones en los medios de comunicación, sus connotaciones y los procesos de integración cultural a lo largo del tiempo. En la actualidad, el enfoque evolutivo de nuestra historia se dirige hacia el ámbito imaginario y virtual, es decir, el ciberespacio, demandando una alfabetización que se centre en el manejo competente de las herramientas informáticas, con base en necesidades formativas y de comprensión tecnológica.

La alfabetización en el ámbito digital, requiere de una formación desde la Pedagogía crítica, en la que el proceso educativo debe convertirse en una práctica liberadora para llegar a la justicia social, como lo expresó Paulo Freire (1968) , argumentando que la educación debe contar con una formación ética, basada en el diálogo, en la que exista una participación activa del estudiante a través del pensamiento crítico y el desarrollo de capacidades, actitudes y conocimientos, donde la educación conecte con la realidad social.

En su obra *Pedagogía del Oprimido*, recalca que el verdadero diálogo se hace con amor al mundo y a los hombres, indicando que, “Cada vez nos convencemos más de la necesidad de que los verdaderos revolucionarios reconozcan en la revolución un acto de amor, en tanto es un acto creador y humanizador. Para nosotros, la revolución que no se hace sin una teoría de la revolución y por tanto sin conciencia, no tiene en ésta algo irreconciliable con el amor. Por el contrario, la revolución que es hecha por los hombres es hecha en nombre de su humanización” (López, 2008, p.66).

Hoy en día, la alfabetización va más allá de la capacidad de leer y escribir, incluyendo habilidades para navegar y participar en el ciberespacio. Sin embargo, aún hace falta una alfabetización que se base en discernir y gestionar adecuadamente la información, otorgando sentido a los datos y contribuyendo así, al desarrollo del conocimiento.

Para Manuel Area Moreira (2015), la alfabetización digital busca capacitar a las personas en el manejo de las diversas tecnologías informáticas como pueden ser:

computadoras personales, exploración en línea y el uso de diferentes tipos de software, con un enfoque en la adquisición de habilidades tanto para el hardware como para el software.

En el contexto de un mundo cada vez más digitalizado, se hace imperativo comprender la importancia de la alfabetización digital, un tema abordado desde diferentes perspectivas. Algunos autores destacan dos enfoques principales: el primero, influenciado por la economía global, enfatiza la necesidad de contar con trabajadores y consumidores cualificados que puedan acceder y participar en la nueva economía digital, desarrollando habilidades y conocimientos en tecnologías de la información y la comunicación (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012).

El segundo enfoque resalta la importancia de la alfabetización digital como un elemento fundamental para una ciudadanía democrática, el cual se centra en la necesidad de formar individuos capaces de desenvolverse de manera crítica e inteligente en un mundo cada vez más digitalizado, evitando así quedar indefensos intelectual y culturalmente, tal como lo señalaba Paulo Freire (Area, et al, 2012).

Sin embargo, la segunda visión requiere ser fortalecida y potenciada, ya que ha tenido un desarrollo limitado en el sistema escolar desde hace más de una década, por lo que se requiere integrar la premisa fundamental de la ética para reconfigurarla en la alfabetización ética digital, para guiar el comportamiento de los estudiantes con una libertad regulada, que fortalezca la convivencia y la construcción del conocimiento.

Al igual que en el pasado, la educación sigue siendo un catalizador crucial para crear conciencia y defender los valores éticos fundamentales en el ciberespacio. Su función es fundamental para erradicar la ignorancia y promover la alfabetización digital entre las grandes masas conectadas en red.

Hoy por hoy, una de las tareas más relevantes en el ámbito educativo como maestros, facilitadores y docentes, es crear conciencia de la realidad que se desenvuelve en el ciberespacio, espacio que se ha construido a partir de una gran variedad de experiencias en un ambiente de libertad, y que, a través de la humanización digital, se debe lograr una cibercultura soportada por una conciencia colectiva, que abone a un ambiente de paz y justicia.

Cuando hablamos de humanización digital, nos referimos al proceso de incorporar valores humanos, éticos y sociales en el uso de la tecnología digital. Esto implica no solo enfocarse en la eficiencia técnica o la optimización de procesos y recursos, sino también garantizar la preservación y promoción de la conexión humana y el bienestar en el entorno digital. En este sentido, se deben implementar medidas para proteger la seguridad y el bienestar de los usuarios en línea.

Los autores Area, Gutiérrez y Vidal (2012), han desarrollado una arquitectura básica para un Modelo de Alfabetización destinado a formar ciudadanos digitales. De acuerdo con su enfoque, este proceso implica abordar cinco dimensiones competenciales:

Tabla 4

Dimensiones de la alfabetización digital

Dimensión	Descripción
Dimensión instrumental	Enfatiza la necesidad de dominar cada tecnología y comprender los procedimientos lógicos para su uso adecuado, a través del conocimiento técnico y procedimientos lógicos.
Dimensión cognitivo-intelectual	Se refiere a desarrollar competencias específicas para buscar, seleccionar, analizar, interpretar y recrear la vasta cantidad de información disponible a través de las nuevas tecnologías, así como para comunicarse efectivamente con otras personas mediante recursos digitales.
Dimensión socio-comunicacional	Implica la capacidad de generar textos de diversas naturalezas, distribuirlos mediante diferentes lenguajes, y establecer comunicaciones efectivas con otros a través de la tecnología, todo ello acompañado de la adopción y desarrollo de normas de comportamiento que promuevan una actitud social positiva.
Dimensión axiológica	Se enfoca en comprender cómo las TIC influyen significativamente en la sociedad, así como en la adopción de valores éticos y democráticos en el uso de la información y tecnología, evitando comportamientos de comunicación que sean socialmente perjudiciales.
Dimensión emocional	Se trata de aprender a controlar emociones negativas, desarrollar la empatía y construir una identidad digital equilibrada en lo afectivo y personal al utilizar las TIC.

Nota. Elaboración propia adaptado de *Alfabetización digital y competencias informacionales* (p.30), por Area, Gutiérrez & Vidal (2012).

A continuación, se presenta una tabla con la muestra de investigaciones recientes sobre la alfabetización digital y cultura de paz, destacando el título del artículo, una breve descripción y los resultados relevantes de la investigación.

Tabla 5

Investigaciones sobre alfabetización digital y cultura de paz

Título del artículo	Autor(es)	Año	Descripción	Resultados relevantes	Identificador DOI
Seguridad y fiabilidad en la gestión de la información de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) en la Educación Superior.	Ramírez-Mera U., Tur G.	2019	Realiza un análisis de las herramientas digitales y las estrategias para facilitar el acceso a la información, incluyendo una perspectiva que enfatiza el uso seguro y fiable de la gestión de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE)	Los hallazgos revelan que la alfabetización digital del estudiante está en una fase de construcción, dado que, aunque aplica estrategias para gestionar su PLE, presenta limitaciones en las habilidades para acceder y divulgar información de manera segura y confiable	Ramírez-Mera, U., & Tur, G. (2019). Seguridad y fiabilidad en la gestión de la información de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) en la Educación Superior. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 70*, 1-17. https://doi.org/10.21556/edutec.2019.70.1435

¿Dónde y con quién comienza la ética digital?.	Durán García, J.	2019	El artículo hace un análisis de la autonomía como expresión de la libertad de decisión y la inteligencia como el mecanismo que permitan dar sentido a principios de justicia, sostenibilidad, precaución y responsabilidad.	Proporciona un bosquejo de cómo interpretar el código social para poder atender los problemas de Internet y sus aplicaciones que la legislación no puede resolver.	Durán García, J. (2019). ¿Dónde y con quién comienza la ética digital? *Revista Sistemas, 153,* 123-130. https://doi.org/10.29236/sistemas.n153a7
Prospección del sistema educativo mexicano a partir de las experiencias aprendidas por el COVID-19.	Velázquez - Cigarroa E., Tello - García E.	2021	Se realiza un estudio que lleva a cabo una primera aproximación al ciberactivismo de los estudiantes universitarios, desarrollando competencias digitales como clave para la formación de los universitarios del siglo XXI.	Proporciona una propuesta de estrategias para una intervención educativa que promueva una ciudadanía digital activa entre los universitarios.	Velázquez-Cigarroa, E., & Tello-García, E. (2021). Prospección del sistema educativo mexicano a partir de las experiencias aprendidas por el COVID-19. *Revista Electrónica de Educación y Pedagogía, 21*(4), 508-519. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050810
Rol docente de la alfabetización digital.	Macas Granda C. J., Granda Asencio L. Y.,Carbay Cajamarca W. A.	2021	Se aborda el papel del docente en el proceso de la alfabetización digital en el siglo XXI, subrayando que las habilidades en tecnologías digitales son cruciales para su desempeño.	Se resalta que la alfabetización digital de los estudiantes depende de la formación previa de los docentes. Esta capacitación debe estar orientada a aspectos técnicos, metodológicos, de investigación y debe ser continua y cíclica para garantizar la actualización y superación.	Macas Granda, C. J., Granda Asencio, L. Y., & Carbay Cajamarca, W. A. (2021). Rol docente de la alfabetización digital. *Sinergias Educativas, 4*(2), 15-28. https://doi.org/10.51247/st.v4is2.156
Valores para una ética digital a partir de las generaciones digitales y el uso de las redes sociales: una revisión de la literatura.	Balladares-Burgos J., Jaramillo-Baquerizo C.	2022	Este artículo busca plantear valores que cimenten una ética digital, en respuesta a las tendencias emergentes entre las nuevas generaciones digitales, especialmente en el contexto de las redes sociales.	Proporciona una visión importante respecto a las generaciones digitales, centrándose en las interacciones que se llevan a cabo en las redes sociales, analizando sus tendencias,	Balladares-Burgos, J., & Jaramillo-Baquerizo, C. (2022). Valores para una ética digital a partir de las generaciones digitales y el uso de las redes sociales: una revisión de la literatura. *593*

				sensibilidades y maneras de interactuar en el ámbito digital. Reconociendo los valores que surgen en estas generaciones, lo que facilita la formulación de principios para una ética profesional en los entornos en línea.	*Digital Publisher CEIT, 1*(3), 1-18. https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1.747
Alfabetización digital para la educación social: de las competencias digitales a los conocimientos críticos	Fernández de Castro P., Bretones E, Sanmpedro V.	2023	Se realiza un análisis entre la conexión a través de la alfabetización digital y la educación social, centrándose en el trabajo socioeducativo con jóvenes.	Ofrece un conjunto de propuestas para crear contenidos dirigidos a una alfabetización digital crítica, orientados a optimizar el desempeño de los jóvenes.	Fernández de Castro, P., Bretones, E., & Sanmpedro, V. (2023). Alfabetización digital para la educación social: de las competencias digitales a los conocimientos críticos. *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa,* 1722, 1-14. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1722
Convivir con inteligencias artificiales en la educación superior.	Andión Gamboa M., Cárdenas Presa D. I.	2023	Este ensayo aborda las implicaciones del uso de inteligencias artificiales generativas (IAG) en el contexto de la educación superior.	Se enfatiza la necesidad de promover la alfabetización digital en el ámbito de la educación superior, en sus modalidades de informática y multimedia, como una estrategia crucial para facilitar la convivencia y contribuir a la formación ciudadana en esta nueva fase de la era digital.	Andión Gamboa, M., & Cárdenas Presa, D. I. (2023). Convivir con inteligencias artificiales en la educación superior. *Revista del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,* 23, 615-633. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.especial.61691

Principios y valores para una ética digital.	Balladares Burgos J. A .	2023	El artículo se propone analizar los principios y valores que forman la base de una ética digital. A partir de una revisión de la literatura sobre los principios de la inteligencia artificial y el pacto digital, se examinan los variados valores emergentes de las generaciones digitales.	Realiza un análisis de la interacción en redes sociales, sus tendencias y sensibilidades, y las formas de convivencia en el entorno digital. Esta exploración proporciona un marco para entender las generaciones digitales y delimitar un conjunto de referentes para una ética digital.	Balladares Burgos, J. A. (2023). Principios y valores para una ética digital. Oxmora. *Revista Internacional de Estudios sobre Redes Sociales,* 23, 123-141. https://doi.org/10.1344/oxmora.23.2023.42325

Nota. Elaboración propia.

La alfabetización bien encaminada en el ciberespacio y fortalecida por las dimensiones para el contexto digital, permitirá a los estudiantes desenvolverse libremente en el vasto mundo digital, con un espíritu crítico que fortalezca su autonomía para la convivencia, que apunte al respeto propio y hacia los demás, consolidando una alfabetización ética digital.

En el proceso de alfabetización digital, es posible que en un futuro cercano se establezcan reglas, normas o políticas destinadas a promover un desarrollo ético y proteger los derechos humanos en el ciberespacio. Estas medidas podrían fungir como salvaguarda, o tal vez como un medio de resistencia de un derecho universal, que resulta difícil de controlar.

Aunque actualmente no existe un consenso internacional sobre la especificidad, aplicabilidad e implementación de los derechos digitales, ya existen los primeros intentos como es el caso de la Declaración de los Derechos Humanos en el Ciberespacio, propuesto en 1997; Declaración de Independencia del Ciberespacio de John Perry Barlow, de 1996; la Declaración de Florianópolis recoge la aspiración de los países latinoamericanos para integrarse en la sociedad de la información y la Declaración conjunta sobre libertad de expresión e Internet, de 2011 (Riofrío, 2014).

CONCLUSIONES

La infoesfera y el ciberespacio, como vastos campos de intercambio de información, lamentablemente no están exentos de ser terrenos fértiles para el uso inadecuado de los datos e información desde el punto de vista ético, así como para la proliferación de datos no confiables y la promoción de fenómenos de manipulación informativa.

En la actualidad, nos enfrentamos a un escenario marcado por la entropía, donde las estrategias destinadas a promover el uso y la gestión adecuada de la información parecen desorganizadas y desgastadas, ya que la cantidad de información disponible puede llevar al desorden en los flujos de información, dificultando la toma de decisiones. La proliferación de información errónea y la falta de habilidades críticas para evaluar la veracidad de los datos conducen a una desconfianza generalizada en las fuentes de información.

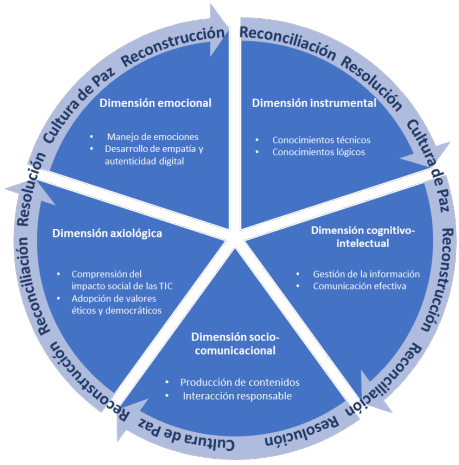
Cada vez más, estas estrategias son superadas por otras nuevas como es el caso del uso de herramientas de IA, ya que el desarrollo y uso de algoritmos de IA pueden plantear dilemas éticos en términos de discriminación, sesgo y toma de decisiones automatizada, lo que refleja la necesidad imperante de un cambio en la alfabetización digital. Este panorama nos impulsa hacia la creación de una cultura de paz, donde la cibercultura pueda evolucionar y renovarse, propiciando así un progreso ético más sólido y duradero, principalmente fomentando las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes para que puedan analizar, interpretar y evaluar información de manera efectiva, y por otro lado, inculcar una conciencia social sobre el impacto de la información en la sociedad y cómo su manejo puede influir en la convivencia pacífica.

En este sentido, es crucial que las tecnologías digitales sean concebidas, desplegadas y empleadas de manera que no solo atiendan o satisfagan necesidades técnicas o comerciales, sino que también consideren su repercusión en los individuos y la sociedad. Esto implica abordar temas como la protección de la privacidad y la seguridad de los datos, la accesibilidad para personas con discapacidades, la equidad en el acceso a la tecnología, la salvaguarda de los derechos humanos en el entorno digital y la promoción de la participación ciudadana en la formulación de decisiones tecnológicas.

Para ello se sugiere que el modelo de Alfabetización destinado a formar ciudadanos digitales propuesto por Area, Gutiérrez y Vidal (2012), sea considerado y socializado con énfasis en la cultura de paz, promoviendo un ambiente en el que la comunicación sea constructiva y no destructiva. Crear un entorno digital, donde los actos de comunicación no afecten la integridad virtual, emocional y física del cibernauta, algo que en la cotidianeidad del mundo físico tampoco ha sido efectivo. Donde la comunicación fática, sea crucial para mantener unida a una comunidad o sociedad bajo los principios éticos, permitiendo reafirmar las relaciones y fomentar una cultura de paz digital.

Figura 1

Modelo de alfabetización digital con énfasis en la Cultura de Paz



Nota. Adaptado de Area, Gutiérrez y Vidal (2012, p. 30), y de acuerdo con el concepto de Galtung de las 3R's (1998).

En nuestra comunicación digital, es crucial evitar la repetición vacía y el diálogo superficial que a menudo encontramos en el ciberespacio, comunicando sin tautología. En lugar de eso, debemos esforzarnos por gestionar la información de manera responsable, evitando la propagación de contenido sin fundamentos. Este esfuerzo colectivo nos permitirá preservar una sociedad fundamentada en la historia, la memoria y la autenticidad, donde el razonamiento y la argumentación construyen significado y fortalecen nuestra colectividad.

Es por ello que en este mundo tan digitalizado, la alfabetización digital y la humanización digital deben buscar asegurar que la tecnología respete y promueva la dignidad humana, la igualdad, la inclusión y otros aspectos fundamentales de la experiencia humana. Es importante que, a través de la cultura de paz, se cultive el espíritu ético a través de las reglas, normas y principios que permitan una armonía y congruencia, a través de la conciencia en el uso de los datos y la información en sus múltiples representaciones, siendo el estudiante un ciudadano digital y constructor activo de la cibercultura

REFERENCIAS

Area, M. (2015). *La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI*. Integra Educativa, 13.

Area, M., Gutiérrez, A., & Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales.* Ariel.

Bertalanffy, L. V. (1989). *La teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones.* Fondo de Cultura Económica.

Boni , A., Lozano, J., & Walker, M. (2010). Overview the Tertiary Education in the capability approach. A propose to the discussion. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 123-131. https://web.archive.org/web/20180827131310id_/http://www.aufop.com:80/aufop/uploaded_files/articulos/1285862708.pdf

Boulding, E. (1988). *Building a Global Civic Culture: Education for an Interdependent World.* Teachers College.

Calvo, J. (2005). *Ética a Nicómaco.* Alianza editorial.

Cassirer, E. (2016). *Filosofía de las formas símbolicas. El lenguaje.* Fondo de cultura económica.

Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global.* Alianza.

Drucker, P. (1993). *Sociedad postcapitalista.* Sudamericana.

Fiske, J. (1985). *Teoría de la comunicación.* Herder.

Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution. How the infosphere is reshaping human reality.* Oxford University Press.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.

Galindo, J. A. (2009). Ciudadanía digital. *Signo y pensamiento*, *28*(54), 164-173. https://www.redalyc.org/pdf/860/86011409011.pdf

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización.* Bilbao: Colección Red Gernika. https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG07completo-A4.pdf

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación y resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Colección Red Gernika. https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf

Gibson, W. (2022). *Neuromante trilogía de Sprawl.* Minotauro.

Guichot, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación*, *27*(2), 45-70. DOI: https://doi.org/10.14201/teoredu20152724570

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. racionalidad de la acción y racionalización social.* Taurus .

Kant, I. (2002). *Groundwork for the Metaphysics of Morals.* Yale University.

Kerckhove, D. (1999). *The Skin of Culture. Investigando la nueva realidad electrónica.* Gedisa.

Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz: Sostenible reconciliación en sociedades divididas.* Gernika Gogoratuz. https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/04/RG02-Construyendo-la-paz.pdf

Levinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad.* Sígueme.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa.* Anthropos. https://antroporecursos.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/levy-p-1997-cibercultura.pdf

López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *10*(1),72-89. https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf

Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general.* Anthropos.

Luhmann, N., & De Georgi, R. (1993). *Teoría de la sociedad.* Universidad Iberoamericana.

Nissenbaum, H. (2012). *Privacidad amenazada: Tecnologia, politica y la integridad de la vida social.* Océano.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach.* Harvard University Press.

Reardon, B. (1999). *La tolerancia: umbral de la paz.* Santillana UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121737_spa

Riofrío, J. C. (2014). La cuarta ola de derechos humanos: los derechos digitales. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, 25*(1), 15-45. https://www.corteidh.or.cr/tablas/r33897.pdf

Rousseau, J. (2007). *El contrato social.* Espasa Calpe.

Sfez, L. (2007). *La comunicación.* Amorrortu editores.

Sharp, G. (2003). *De la dictadura a la democracia: un sistrma conceptual para la liberación.* The Albert Einstein Institution.

Walker, M. (2007). Pedagogías en la educación superior con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la Educación Superior, 36*(142), 103-119. https://www.redalyc.org/pdf/604/60414206.pdf

Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. D. (1991). *Teoría de la comunicación humana.* Herder.

Educación y Ciencia (2024), 13(62), 82-100

Artículo de investigación

Formación socioemocional en estudiantes universitarios. Un acercamiento desde sus experiencias de vida

Socioemotional Training in University Students: An Approach Based on their Life Experiences.

Magaly Hernández Aragón[1] y Olga González Miguel[2]

[1]Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, México (magaly.hdz@iceoaxaca.edu.mx) y [2]Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, México (olgagonzalez@iceoaxaca.edu.mx)

Cómo citar este artículo:

Hernández Aragón, M., & González Miguel, O. (2024). Formación socioemocional en los estudiantes universitarios. Un acercamiento desde sus experiencias de vida. *Educación y ciencia, 13*(62), 82-100.

Recibido: 05 de junio de 2024 | Aceptado: 02 de octubre 2024 | Publicado: 21 de diciembre de 2024

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar el impacto formativo de las experiencias socioemocionales por las que han transcurrido los estudiantes universitarios, situando a éstos como sujetos de experiencia. La metodología empleada es de corte fenomenológico-hermenéutico, utilizando la entrevista en profundidad como técnica de investigación. De acuerdo con los hallazgos obtenidos, los impactos de formación socioemocional que dieron cuenta los estudiantes participantes se definieron en seis unidades de análisis, a saber: *conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar y condición universitaria.* Se subraya la importancia de situar a los estudiantes universitarios como sujetos de experiencias y a los espacios escolares como espacios de formación socioemocional que coadyuven a la formación de estudiantes con conciencia, regulación y autonomía emocional.

Palabras clave: estudiantes universitarios; formación socioemocional; experiencias de vida; escuela; sociedad

Abstract

The objective of this research is to analyze the formative impact of the socioemotional experiences of university students, situating them as subjects of experience. The methodology employed is phenomenological-hermeneutic, using the in-depth interview as a research technique. According to the findings obtained, the impacts of socioemotional formation reported by the participating students were defined in six units of analysis, namely: emotional awareness, emotional regulation, personal autonomy, interpersonal intelligence, life skills and well-being, and university conditions. The importance of situating university students as subjects of experiences and school spaces as spaces of socioemotional formation that contribute to the formation of students with emotional awareness, regulation and autonomy is emphasized.

Key words: university students, socioemotional formation, life experiences, school, society

INTRODUCCIÓN

El ser estudiante es una de las etapas más complejas en las que se ve inmersa toda persona que desarrolla una vida escolar, independientemente del nivel en que curse, adquiriendo sus respectivos sentidos de acuerdo con la etapa biológica en la que ésta se encuentre; así, no es lo mismo hablar del ser estudiante en el nivel primaria, secundaria, bachillerato que en el nivel universitario. En cada una de ellas, se desarrolla una condición específica, integrada por una experiencia escolar que coadyuva a construir una identidad encargada de brindar los rasgos característicos que distinguen a los estudiantes de otros grupos sociales (Dubet y Martuccelli, 1998).

La identidad que desarrolla un estudiante no es un hecho aislado de lo social ni de lo subjetivo; por el contrario, es parte de un proceso natural que generamos todas las personas, en tanto sujetos sociales; esto es, la identidad es inherente a la condición humana en el plano individual y social. Es importante mencionar que, si bien es cierto, que lo social interviene en lo individual y éste en lo social, también lo es el hecho que, es el individuo quien realiza las elecciones personales; es decir, es la persona la que determina tanto los modos de apropiación de lo social como la que realiza la elección de aquello que se le atribuye; de ahí el por qué cada persona, pese a desenvolverse e interactuar en el mismo escenario, desarrolla identidades y experiencias diferentes (Dubar, 2002).

Indudablemente al hablar de las condiciones estudiantiles se hace referencia a la escuela, sin embargo, el ser estudiante va más allá de lo que acontece en la escuela, en tanto contempla algo más que las normatividades, instalaciones, programas, roles; implica situarse en las experiencias que construyen los estudiantes a raíz del contacto que se genera con la vida escolar, pero a partir de sus vivencias como sujetos sociales (Dubet y Martuccelli, 1998; Saucedo y Guzmán, 2010; Reyes, 2011).

Esta pluralidad de situaciones y experiencias por las que atraviesan los estudiantes son las que, precisamente, complejizan la configuración de una condición homogénea de ser estudiante, en tanto cada uno construye y significa sus propias experiencias sociales y escolares vividas; esto es, existen muchas formas de ser estudiante (Guzmán y Saucedo, 2013). De ahí la importancia de poner la mirada en ellos, como sujetos complejos en sí mismos, dignos de ser investigados como actores de su propia vida estudiantil, a partir de las construcciones sociales y emocionales que realizan en su devenir histórico. En este sentido, en el presente estudio, los estudiantes son vistos como *sujetos de experiencia* (Guzmán y Saucedo, 2013), destacando con ello la relevancia que confieren las experiencias de vida en la construcción de nuestro ser como persona y, por ende, como estudiante. Sin embargo, no cualquier vivencia se convierte en experiencia, se instaura como tal, cuando dicha vivencia o suceso acaecido cobra un sentido y significado en nuestra vida, impactando en la forma de ser y de relacionarnos con nosotros mismos y con los demás; existiendo una interrelación entre vivencia, sentido y experiencia (Guzmán y Saucedo, 2013; Larrosa, 2003).

En el entendido que son múltiples y variadas las experiencias por las que transcurren los estudiantes, y que impactan en la construcción de su ser estudiante universitario, en este artículo se da cuenta de las experiencias socioemocionales y su impacto formativo, colocando

la atención en el sentido que le confieren los estudiantes a las experiencias vividas y que coadyuvan a su formación socioemocional como estudiante y persona en general.

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), el componente socioemocional en la formación humana cobra gran importancia en tanto nos ayudan a "comprender, expresar y regular de manera apropiada los fenómenos emocionales" (p. 69). Derivado de este reconocimiento, en los últimos años, ha empezado a cobrar fuerza los temas de inteligencia y gestión emocional para dar cuenta de la relevancia sobre la toma de conciencia de las propias emociones y el de las personas que nos rodean y, lo más importante, poder regularlas de manera apropiada para generar vidas sanas, física y emocionalmente, así como relaciones sociales positivas y justas (Bisquerra, 2012; Fernández-Berrocal et al., 2017; Goleman, 1996).

Las experiencias de vida significativas que signan nuestras vidas integran componentes subjetivos y sociales, debido a que las experiencias siempre se generan con base en la interacción que tenemos con otras personas (componente social); sin embargo, la apropiación y el sentido que le conferimos lo realiza la propia persona, en este caso, el estudiante (componente subjetivo). Debido a ello, las experiencias socioemocionales que vive cada estudiante emanan de diferentes contextos, no sólo el escolar; aunque es importante subrayar, que el entorno escolar, a través de las interacciones y convivencias suscitadas en su interior, es uno de los espacios claves para favorecer el desarrollo de una inteligencia emocional y competencias sociales tanto en el estudiantado como en el profesorado que posibilite comportamientos prosociales (Gómez, Romera y Ortega, 2017; Gaeta y López, 2013), demandando al sistema educativo, de cualquier país, la formación de una ciudadanía que permita la construcción de una sociedad más proactiva con cohesión social, solidaridad y justicia social (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019; Vivas, 2003). En este sentido, habría que preguntarse si el sistema educativo de nuestro país, México, está generando las condiciones para la configuración de este tipo de sociedad y formación de ciudadanos.

Es importante que al preguntarnos sobre el tipo de ciudadanos que se está formando, se sitúe la mirada en el tipo de estudiantes que se está formando en los salones de clases de los diferentes niveles educativos y, para ello, es trascendental cuestionarnos por las experiencias socioemocionales que construyen nuestros estudiantes y los forman como personas, más allá de los contenidos disciplinarios curriculares. Ampliar el ángulo de lectura sobre los estudiantes posibilitaría acercarnos a comprender a nuestros estudiantes, viéndolos no sólo como sujetos de aprendizajes, sino como seres sociales complejos.

En este artículo se entiende por formación socioemocional a las herramientas sociales y emocionales que integra y gestiona la persona para comprender, expresar y regular las emociones, pensamientos y acciones en el marco de un hecho social (Bisquerra, 2003; 2012; Bisquerra y Pérez, 2012; Fernández-Berrocal, 2017).

En el nivel universitario, los estudiantes suelen ser tomados como seres adultos que ya no necesitan un acompañamiento o conocimiento de sus circunstancias que los rodean; razón por la cual, se sitúan como eternos desconocidos de la educación superior (Silas, 2021), desentendiendo sus experiencias formativas previas, sus situaciones familiares, sociales y culturales; elementos que, sin lugar a dudas, son constituyentes de su condición como

estudiantes universitarios (Guzmán, 2002), cuyo desconocimiento conlleva a la no generación de estrategias de intervención adecuadas que posibilite un trayecto formativo estable, promoviendo la atención de los índices de reprobación, rezago y abandono escolar, así como situaciones de embarazos, alcoholismo, drogadicciones, depresiones, comportamientos agresivos, violencias en el noviazgo, violencia intrafamiliar, estrés, ansiedad, suicidios, entre otras problemáticas por las que transitan los estudiantes universitarios (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019; Hernández y García, 2022; Silas, 2021).

Además, conocer las formaciones socioemocionales de los estudiantes universitarios y comprender las necesidades formativas derivadas de las mismas, en el marco de contextos profesionales, laborales y sociales desafiantes, implicaría reconocer la relevancia que integra el desarrollo y promoción de la inteligencia emocional en los estudiantes universitarios, toda vez que, a través de ésta:

> […] y no de la capacidad abstracta de razonar, es realmente la que determina actos y decisiones importantes de la vida. Es la inteligencia emocional la que determina el éxito en las relaciones humanas y muchas veces también el profesional. Es la inteligencia emocional la que más contribuye a un clima constructivo en las organizaciones. Es la inteligencia emocional la que permite sacar provecho social de los aprendizajes. Es la inteligencia emocional la que gobierna los actos de la vida diaria. Es la inteligencia emocional la que está en la base de muchas actuaciones creativas. Es la inteligencia emocional la que más nos aproxima a la felicidad. Porque ésta tiene que ver con la propia conciencia y armonía con uno mismo y con los otros, tiene que ver con el equilibrio entre expectativas y logros (de la torre y Tejada, 2006, p. 3).

En el reconocimiento de tal preponderancia formativa y en un plano académico, Huambachano y Huaire (2018), destacan en sus resultados de investigación, lo significativo que implicaría el formar estudiantes universitarios que escuchen y comprendan a otras personas, que tomen iniciativas, identifiquen y comprendan los intereses de otros, agradezcan apoyos y reconozcan errores, a fin de favorecer la construcción de vínculos afectivos intensos, saber trabajar en equipo e incentivar un aprendizaje cooperativo.

Al respecto, se precisa que, una cosa es la formación socioemocional que se o "debería" promover desde los espacios universitarios y, otra situación, es comprender la influencia que ejerce la condición social en la formación de los estudiantes universitarios. Lo anterior conlleva a mirar a la formación socioemocional como un constructo social complejo que va más allá de lo acontecido en los salones de clases universitarios; compromete, poner atención en el impacto formativo socioemocional que gestionan, en este caso, los estudiantes universitarios, a partir de sus experiencias de vida.

METODOLOGÍA

El presente estudio se realizó con estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (ICEUABJO). Dicha investigación posee una orientación

metodológica fenomenológica, teniendo como foco central a la experiencia vivida que han construido las y los estudiantes participantes sobre el impacto formativo socioemocional que gestionan, dando cuenta de un acercamiento cualitativo desde el ámbito de las ciencias humanas, poniendo en práctica un posicionamiento fenomenológico-hermenéutico, lo cual es fundamental para interpretar y comprender los fenómenos del mundo de la vida, reconociendo las situaciones y relaciones de la vida de los estudiantes, particularmente del contexto universitario.

De acuerdo con Van Manen (2003), al "investigar cuestionamos los secretos e intimidades más ocultos del mundo, que lo constituyen y que hacen que sea mundo para nosotros y dentro de nosotros" (p. 24). De manera específica, la fenomenología pretende obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas, resaltando que la experiencia vivida no puede ser reflexionada en el momento de vivirla, sino que implica una reflexión retrospectiva. Van Manen señala que "una verdadera reflexión sobre la experiencia vivida es, más bien, un conocimiento meditado y reflexivo sobre qué es lo que hace que tal o cual experiencia particular tenga su significación especial" (2003, p. 50). Por tanto, en este estudio se plantea el objetivo de analizar el impacto formativo de las experiencias socioemocionales por las que han transcurrido los estudiantes universitarios del ICEUABJO como sujetos de experiencia.

Técnicas e instrumentos de investigación

La técnica empleada es la entrevista en profundidad, resaltando que para la investigación fenomenológica es fundamental el significado de la experiencia vivida ya que trata de tomar prestadas las vivencias de otras personas. Dicha técnica se desarrolla con el propósito de obtener datos de sujetos y analizar las respuestas brindadas de manera escrita (Taylor y Bogdan, 2008). Para ello, el instrumento implementado fue el guion de entrevista (Vela, 2015), en que se integraron preguntas a partir de las cuales se solicitó a los estudiantes compartir o narrar una experiencia o vivencia que les permita reflexionar sobre su propia formación socioemocional y registrar las experiencias vividas como universitarios.

Participantes

Los participantes en el estudio son estudiantes de la LCE del ICEUABJO, organizados en 12 grupos activos en el ciclo escolar 2023-2023, a los cuales se les realizó la entrevista. El número de estudiantes por grupo quedó distribuido de la siguiente manera: segundo semestre (93), cuarto semestre (68), sexto semestre (77) y octavo semestre (63), haciendo una muestra de 301 estudiantes. La obtención y manejo de la información de cada uno de los entrevistados, se llevó a cabo previo consentimiento informado.

Procedimiento

Para la recogida y análisis de la información se realizaron 301 entrevistas calendarizadas del 29 de mayo al 06 de junio de 2023, efectuadas por parte de los docentes integrantes de la Academia de Didáctica de la LCE del ICEUABJO. La información obtenida fue sistematizada con el uso del software ATLAS.ti, versión 8.4. Los registros obtenidos a partir de las experiencias vividas permiten dar cuenta de la formación socioemocional que

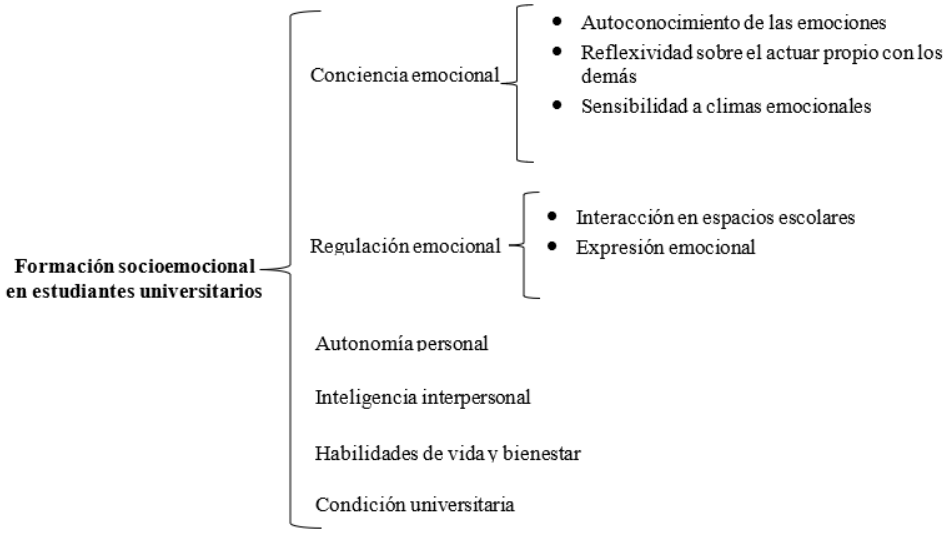
han gestionado los estudiantes universitarios. De esta manera, se definieron seis unidades de análisis, cinco a partir de las propuestas de Bisquerra (2003 y 2012) y Bisquerra y Pérez (2012): *conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar y* se construyó una unidad emergente denominada *condición universitaria*

RESULTADOS

De acuerdo con los datos empíricos obtenidos de las entrevistas realizadas al estudiantado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ICEUABJO, se da cuenta de los constructos que han efectuado los estudiantes sobre la forma en cómo han influido las experiencias socioemocionales vividas sobre su propia formación como persona. Los resultados fueron organizados en seis unidades de análisis con base en la propuesta planteada por Bisquerra (2003 y 2012) y Bisquerra y Pérez (2012), a saber: *conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar,* así como de una unidad de análisis emergente denominada *condición universitaria,* como se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Formación socioemocional en estudiantes universitarios



Nota. Elaboración propia.

Conciencia emocional

La conciencia emocional, como parte de las competencias emocionales, alude a la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, partiendo de un autoconocimiento; es decir, conociendo, observando y comprendiendo el

porqué de nuestro propio comportamiento ante una situación determinada, así como el de las demás personas con las que se interactúa. Debido a ello, se desarrolla la habilidad para identificar el clima emocional de una situación determinada (Bisquerra, 2003; 2012; Bisquerra y Pérez, 2012).

En el contexto de las implicaciones de la conciencia emocional y, de acuerdo con los testimonios de los estudiantes participantes de esta investigación, se identificaron tres categorías analíticas: *autoconocimiento de las emociones, reflexividad sobre el actuar y sensibilidad sobre climas emocionales.*

Autoconocimiento de las emociones

Son aquellos impactos formativos que los estudiantes universitarios reconocieron, a partir de las experiencias socioemocionales vividas, dirigidos a hacerse consciente de sus propias emociones, conociendo el qué y por qué de la presencia de una determinada emoción:

> *Tener una autopercepción real de ti, te ayuda a identificar tus fortalezas y debilidades, lo cual será de utilidad ya que conociendo tus zonas de desarrollo podrás trabajar mejor y más enfocado para mejorarlas* (Estudiante segundo semestre, comunicación personal, 05 de junio de 2023).

> *[...] todos tenemos traumas que vamos arrastrando, por eso la importancia de, en vez de mantenerse vivo, es mantenerse humano, aplicándolo día a día, en el ICE y con mis compañeros, viendo las cosas más maduramente y respetando hasta el más mínimo detalle de los demás*. (Estudiante segundo semestre, comunicación personal, 5 de junio de 2023).

Como se puede observar, los relatos compartidos por los estudiantes dan cuenta de la importancia conferida a identificar sus propias emociones para construir una mejor versión de ellos mismos, en función de la concepción que tienen de sí mismos; inclusive, la frase *por eso la importancia de, en vez de mantenerse vivo, es mantenerse humano,* subraya la relevancia de una conciencia sensible y empática con su propia persona y con los otros, pero con base en una mirada del sí para sí (Gómez, Romera y Ortega, 2017).

Reflexividad sobre el actuar propio con los demás

Uno de los impactos formativos derivado de las experiencias socioemocionales por las que han transcurrido los estudiantes fue la reflexión que dicha conciencia emocional promueve en ellos sobre su actuar como estudiantes y en sus relaciones en general:

> *A lo largo del tiempo, he conocido poco a poco las formas de aprender a través de experiencias, las cuales me han ayudado a saber qué es lo que quiero realmente. Ahora he aprendido a cómo poder trabajar en equipo, aunque tengamos diferencias.* (Estudiante cuarto semestre, comunicación personal, 31 de mayo de 2023).

> *Por mi parte, aún me cuesta tener una relación emocional, ya que no suelo ser tan expresivo, soy más de trabajar sólo y cuando hago equipo siempre busco dar lo mejor*

de mí y demostrar mis capacidades y esto sucede en todos los ámbitos. (Estudiante segundo semestre, comunicación personal, 05 de junio de 2023).

Este tipo de expresiones de los estudiantes universitarios colocan como foco de atención el reflexionar sobre el impacto de sus expresiones emocionales en sus relaciones sociales desarrolladas. Se resalta el autoconocimiento de sus emociones y de las experiencias configuradas en entornos sociales, fomentando con ello, la construcción de una conciencia colectiva con base en sus interacciones sociales (Cabello y Gutiérrez-Cobo, 2017).

Sensibilidad a climas emocionales

Otro de los testimonios de los estudiantes recayó en que, a partir de su conciencia emocional, son más sensibles para identificar y contribuir a la gestión de climas emocionales sanos:

> *Tener en cuenta que debemos de adquirir herramientas para saber cómo actuar si se nos presenta algún problema, y tener una convivencia sana entre mis compañeros, nos ayuda en nuestras clases, porque nos apoyamos sin ninguna dificultad.* (Estudiante cuarto semestre, comunicación personal, 31 de mayo de 2023).

> *El ser empática y solidaria te ayuda a lograr un sano ambiente en donde sea que te desenvuelvas, ya que ayudas a la gente y en cualquier situación logras ponerte en el lugar de otros.* (Estudiante de segundo semestre, comunicación personal, 05 de junio de 2023).

En estas narrativas se puede identificar la importancia que le confieren los estudiantes universitarios a los ambientes de convivencia sanos y armoniosos, a partir de la conciencia de una adecuada gestión de sus emociones en interacción en espacios escolares o extraescolares, promoviendo la construcción de vínculos afectivos responsables y cooperativos (Huambachano y Huaire, 2018).

Regulación emocional

Se entiende por regulación emocional, la "capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas" (Bisquerra, 2003, p. 23). De acuerdo con las respuestas de las y los estudiantes se presenta la constante por mantenerse con una actitud positiva ante las adversidades del mundo escolar, principalmente, con relación a sus compañeros y compañeras de clase y frente a los trabajos escolares.

A partir de las respuestas vertidas se han construido dos categorías analíticas dentro de esta unidad de análisis: *interacción en espacios escolares y expresión emocional.*

Interacción en espacios escolares

En esta categoría analítica se subraya la importancia que representa para los estudiantes universitarios, las interacciones sostenidas y experiencias construidas en los espacios escolares, enfatizando la importancia en sus respectivos procesos formativos:

> *[...] he valorado el estar en un aula, con compañeros, sea como sea tienes a tu alrededor personas y docentes que nos animan con palabras [...]* (Estudiante segundo semestre, comunicación personal, 5 de junio de 2023).

> *De manera académica me ha afectado ya que, al no sentirme bien emocionalmente, no realizo bien mis actividades, [...] reflexiono acerca de cómo todos cargamos con problemas emocionales y psicológicos que muchas veces no tenemos las herramientas para enfrentarlas.* (Estudiante cuarto semestre, comunicación personal, 31 de mayo de 2023).

Con estos testimonios de los estudiantes se puede identificar la trascendencia que representan las experiencias generadas durante su trayecto formativo sostenido en la universidad; en este caso, se visualiza la importancia de sentirse acompañado y apoyado por sus compañeros que les rodean en un entorno escolar, así como el impacto en sus desempeños y relaciones académicas en función de la condición emocional en que se encuentran (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019).

Expresión emocional

Para entender nuestras propias emociones y de los demás, es necesario desarrollar habilidades de expresión emocional, donde seamos capaces de reconocer lo que sentimos y cómo se sienten los demás; precisamente, éste ha sido el impacto formativo de algunas experiencias socioemocionales que han dado cuenta los estudiantes universitarios entrevistados:

> *[...] me he dado cuenta que son muy importantes las emociones a lo largo del aprendizaje, así como también es importante la comunicación y poder expresar lo que uno siente.* (Estudiante cuarto semestre, comunicación personal, 31 de mayo de 2023).

> *Saber expresar mis emociones está bien, es completamente normal sentirse triste, enojado, y no debemos sentirnos avergonzados.* (Estudiante octavo semestre, comunicación personal, 29 de mayo de 2023).

> *Pues siento que al entender un poco más mis emociones trato de controlarlas y de expresarlas de una mejor manera hacia los demás.* (Estudiante segundo semestre, comunicación personal, 05 de junio de 2023).

De acuerdo con lo señalado por los estudiantes, se puede identificar que el expresar las emociones es un reflejo del autoconocimiento de las mismas, reconociendo que en esta expresión va implícita la aceptación y la responsabilidad emocional, sobre el qué se dice, cómo se dice y a quién se dice. Con lo anterior, queda claro el papel protagónico que posee

el componente social en las regulaciones emocionales que desarrollan los estudiantes en un espacio determinado, como en este caso, lo es la escuela, siendo uno de los espacios, por excelencia, en donde se pueden promover y sostener relaciones sociales sanas y justas (Fernández-Berrocal et al., 2017).

Autonomía personal

Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional (Bisquerra, 2003). Actualmente, está muy en boga en los medios de comunicación masiva, *slogans* para mantener una actitud positiva ante la vida, que de hecho ha permeado en el imaginario estudiantil:

> *[…] siempre se pueden lograr las cosas que nos proponemos, aunque algunas conllevan más sacrificios y esfuerzo*. (Estudiante segundo semestre, comunicación personal, 31 de mayo de 2023).

> *Han influido en poder salir sola sin miedo de mi casa, a la escuela o a otro lugar, he aprendido a ser un poco más independiente y segura de mí misma.* (Estudiante sexto semestre, comunicación personal, 31 de mayo de 2023).

Un impacto de las gestiones emocionales que realizan los estudiantes universitarios se observa en la resolución de conflictos presentados en la vida, así como en la actitud que le brindan a éstos o a la vida misma. En este tipo de relatos compartidos, se aprecia una actitud positiva y proactiva de los estudiantes, reconociendo los logros conseguidos en función de las gestiones y autorregulaciones emocionales (Bisquerra, 2003).

Inteligencia interpersonal

El constructo de inteligencia ha atravesado un proceso complejo, se enfoca en el funcionamiento interno del cerebro. “La palabra “inteligencia” tiene su origen en la unión de dos vocablos latinos *inter*= entre, y *eligere*=escoger […] significa la capacidad cerebral por la cual conseguimos penetrar en la comprensión de las cosas eligiendo el mejor camino” (Antunez, 2012, p. 9).

La inteligencia interpersonal se concibe como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, movilizando las habilidades sociales, la comunicación efectiva, el respeto, las actitudes pro-sociales, entre otras (Bisquerra, 2003). Gardner (2012) define la inteligencia interpersonal como: “la capacidad para entender a las otras personas: lo que las motiva, cómo trabajan, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa” (p. 30). Con base en las nociones planteadas y, a partir de las respuestas brindadas por las y los estudiantes, referentes a la inteligencia interpersonal se recuperan las siguientes experiencias:

> *Yo era una persona muy solitaria y con una mentalidad de realizar las cosas sola, sin embargo, al entrar al ICE me di cuenta de lo mucho que necesitamos a los demás*

y de las cosas positivas que nos trae a hacer lazos como lo son realizar actividades académicas y deportivas de una forma más sencilla. (Estudiante de segundo semestre, comunicación personal, 06 de junio de 2023).

Han influido mucho ya que las discusiones no llegan a tener algo bueno, entonces cualquier situación que lo incluya, trato de escuchar a las personas y si no me parece su argumento trato de brindarle mi punto de vista y así ninguno estamos de acuerdo buscamos la solución entre todos. (Estudiante cuarto semestre, comunicación personal, 31 de mayo de 2023).

En correspondencia con las narrativas anteriores, se reconocen las valoraciones que hacen los estudiantes sobre su situación particular y la manera en que cambia su perspectiva individual ante la necesidad de realizar actividades que involucren la participación de otros. De igual manera, resaltan la importancia de la escucha y la capacidad de comprender las ideas de los demás a fin de llegar a acuerdos de manera conjunta. En este sentido, Escamilla (2014) enfatiza que la inteligencia interpersonal es fundamental, ya que permite reconocer y comprender las motivaciones, emociones y favorece la interacción eficaz con los otros. Así, en esta categoría los estudiantes dan cuenta de la importancia que tienen las relaciones con los demás y la forma en que se desarrolla en su contexto universitario, lo cual ha sido un proceso en el cual han transitado poco a poco, y que implica disposición por parte de todos.

Habilidades de vida y bienestar

De acuerdo con Bisquerra (2003, 2012 y Bisquerra y Pérez, 2012), las *habilidades de vida y bienestar* son la capacidad que desarrolla el estudiante para movilizar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, promoviendo con ello un bienestar personal, pero también social.

Es relevante subrayar que la mirada que colocan los estudiantes, participantes en esta investigación, para promover un bienestar personal y social, lo realizan a través de su función como futuros profesionales de la educación; centrándose en la docencia, en el trabajo con niños, adolescentes y jóvenes, enfatizando el trabajo humano que conlleva el quehacer docente y en la importancia que representan el campo socioemocional en dicha actividad profesional humana, al respecto los estudiantes expresaron:

Por todas las cosas vividas creo que puedo ver las cosas de diferente manera, veo mi formación como algo bonito y quiero hacer un cambio en la educación, un cambio, aunque sea mínimo, espero formar mejores personas. (Estudiante de segundo semestre, comunicación personal, 6 de junio de 2023).

Mi visión a futuro es que no solo estaré al frente de estudiantes, sino que estaré con personas, que enfrentan emociones, sentimientos y dificultades, éstos que lloran, sonríen y se apasionan por la vida. (Estudiante de cuarto semestre, comunicación personal, 29 de mayo de 2023).

Considero que es muy humano aprender temas que tengan que ver desde ámbitos emocionales ya que, el trabajar con niños o adolescentes jóvenes, etcétera, es un

tanto complicado ya que cada uno piensa de una manera distinta y trabajar con ellos puede llegar a ser un reto. (Estudiante de octavo semestre, comunicación personal, 29 de mayo de 2023).

Las narrativas resaltan que las habilidades de vida y bienestar son de suma importancia cuando se hace referencia a la formación socioemocional. En este sentido, las vivencias de los estudiantes les permiten construir una nueva visión de lo que implica la formación profesional que conlleva la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de tal forma que por medio de su desempeño contribuyan en la construcción de una mejor sociedad.

De igual manera, se reconoce la gran responsabilidad que implica participar en la formación de estudiantes que naturalmente son seres complejos, con emociones, sentimientos y dificultades, así se asume una postura abierta hacia la subjetividad de los estudiantes brindando herramientas que contribuyan en su formación socioemocional. Cabe señalar que el contexto universitario es un espacio estratégico de formación, en el cual los estudiantes construyen conocimientos, fortalecen hábitos y valores para la vida, a partir de cómo se ponen en práctica es como se acercan al proceso de transformación en las distintas situaciones de la vida cotidiana y de su entorno.

Condición universitaria

La condición universitaria se establece como una unidad de análisis importante a partir de las respuestas compartidas por las y los estudiantes durante las entrevistas realizadas, integra la manera en que reconocen los procesos más significativos por los cuales atraviesan en su trayecto formativo desde su condición de ser estudiantes universitarios (Guzmán, 2002):

Pues primeramente me ayuda a formar una visión propia de la educación, y que en un aula hay miles de cosas por aprender y muchas experiencias por vivir. (Estudiante de segundo semestre, comunicación personal, 05 de junio de 2023).

En mi formación universitaria, ha abierto un panorama en áreas en las que me gustaría profundizar para poder trabajar con niños y también con adolescentes, en promover la educación socioemocional, porque a donde quiera que vayamos, estaremos rodeados de personas. (Estudiante de octavo semestre, comunicación personal, 31 de mayo de 2023).

Para mí fue muy significativo cambiar a una licenciatura que se preocupe por el bienestar emocional de sus estudiantes, ahora me doy cuenta de que la mayoría de las personas pueden lograr sus metas, sus sueños. (Estudiante de sexto semestre, comunicación personal, 31 de mayo de 2023).

La categoría condición universitaria construida desde las experiencias de los estudiantes, integra elementos significativos como la capacidad de formar una visión propia de la educación, reconociendo que las aulas son espacios eminentemente significativos en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje; en la segunda experiencia, se plantea que a partir de la formación que reciben los estudiantes en la Licenciatura, se brindan diversas posibilidades para trabajar con diferentes sectores de la población en edad escolar,

con el propósito de promover la formación socioemocional, resaltando su importancia y las relaciones que se desarrollan con los otros a partir de la convivencia; finalmente, se reconoce la importancia del bienestar emocional de los estudiantes, lo cual influye en el logro de sus propósitos en un escenario complejo e incierto como lo señala Morin (1998).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Colocar la atención en el tipo de estudiantes que tenemos en nuestros salones de clases marca un parteaguas en la manera en cómo nos relacionamos con ellos, al mismo tiempo que nos permite cuestionarnos sobre la formación que se le brinda desde los espacios escolares, en este caso, universitarios, así como el impacto que ello implica en la formación no sólo académica, sino en su formación como persona, en su vida misma (Silas, 2021). El foco central de estudio de la presente investigación, en el reconocimiento de la importancia e influencia de lo socioemocional en los trayectos formativos de los estudiantes universitarios (Delgado, Maldonado y Philippe, 2021; López, González y Villeda, 2022; López y Robles, 2021), fue dar cuenta de una faceta del ser estudiante: su formación socioemocional, a partir del impacto formativo que propician sus experiencias de vida configuradas por la interrelación de las experiencias escolares y la condición social que rodea a cada estudiante (Reyes, 2011; Saucedo y Guzmán, 2010).

A partir de los resultados obtenidos se puede observar una interesante intersección entre las seis unidades de análisis signadas por los componentes intrapersonales e interpersonales (Aristulle y Paoloni-Stente, 2019), en tanto los impactos formativos integran procesos de reflexión interna trastocando miedos, creencias, costumbres e inseguridades de los estudiantes en el marco de sus interacciones sociales, así como de las condiciones económicas, culturales y políticas que las atraviesan.

Las experiencias de vida por las que han transcurrido los estudiantes universitarios han impactado de diversas maneras y tocado diferentes esferas personales y sociales. En lo que respecta a la *conciencia emocional* se subraya el énfasis puesto, por parte de los estudiantes, en el *autoconocimiento de las emociones, reflexividad sobre el actuar y sensibilidad sobre climas emocionales.* El punto central en los relatos compartidos por los estudiantes universitarios se centraba en el reconocimiento que hacían sobre la importancia de conocer y valorar sus propias emociones y el impacto de éstos en sus relaciones e interacciones sostenidas con lo demás; identificando que cada palabra expresada o acción efectuada tiene un impacto socioemocional en las demás personas, así como en el desarrollo de un determinado ambiente o clima emocional. Se subraya la importancia que los estudiantes le confieren a las experiencias como fuente de su autoconocimiento y desarrollo de habilidades de interacciones socioafectivas.

En la unidad de análisis de *regulación emocional*, destacan las experiencias escolares como detonante o promotor de las gestiones emocionales por parte de los estudiantes universitarios, notándose con ello, la importancia de ver a los espacios universitarios no sólo como un espacio de formación académica-profesional, sino también como espacios de formación socioemocional (Huambachano y Huaire, 2018) ya que, como menciona López Cassá (2012) en cualquier edad se pueden desarrollar las competencias o inteligencia

emocional, sobre todo considerando las relaciones estrechas que se tiene entre la formación universitaria y el ámbito laboral (Barradas, Guzmán, Gutiérrez, Pérez y Figueroa, 2019).

Los relatos de los estudiantes evidencian que los salones de clases o aulas universitarias son uno de los principales espacios en donde se interpelan las emociones, toda vez que implican múltiples encuentros e interacciones socioafectivas generadas con los trabajos en equipo, las interacciones entre los compañeros de clases, con los docentes y demás interacciones institucionales (Arcienegas, Álvarez, Castro y Maldonado, 2021). Por tanto, los espacios escolares se sitúan, eminentemente, como catalizadores de diversas expresiones emocionales como intersección de las interacciones sociales, pero también de la conciencia o autoconocimiento emocional que posean los estudiantes ya que, de acuerdo con investigaciones realizadas, entre mayor autoconocimiento emocional se posea, existe mayor probabilidad de desarrollar una autorregulación emocional (Santoya, Garcés y Tezón, 2018).

En la *autonomía personal* se observan expresiones de autoconfianza en el logro o desarrollo de una acción social en particular, mostrando el reconocimiento de su independencia, seguridad y autogestión sobre su persona en la resolución de alguna situación o conflicto social externo o interno (Bisquerra, 2003; 2012), como lo es la situación de *salir sola sin miedo de casa, escuela u otro lugar*. Incertidumbres, miedos, ansiedades y demás afectaciones psicológicas que son agudizadas en estudiantes universitarios en contextos postpandémicos (Sánchez, 2023; Torres, 2021).

La unidad de análisis, *inteligencia interpersonal* permite dar cuenta de las experiencias de formación socioemocional por las que atraviesan los estudiantes de la LCE, donde se resalta la estrecha relación que existe entre los demás y el conocimiento personal. En este sentido, Goleman (1996) plantea la inteligencia emocional, que corresponde a dos inteligencias propuestas por Gardner (2012) la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

La inteligencia interpersonal es indiscutiblemente fundamental en el proceso educativo, específicamente en el contexto universitario, ya que dicho contexto se encuentra impregnado por las emociones y las relaciones con los otros. Así, la inteligencia interpersonal es donde se enmarcan las habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal, entre otras y tiende a coincidir con la denominación de inteligencia social (Bisquerra, 2003).

Con base en las narrativas de los estudiantes, se identifica el reconocimiento que hacen de los demás y la posibilidad de desarrollar cosas positivas formando lazos entre unos y otros, a partir de actividades académicas y complementarias como los deportes. Se realiza una reflexión personal, desde el reconocimiento de ser una persona solitaria, acostumbrada a realizar las cosas por uno mismo, a darse cuenta de estos vínculos con los demás, consciente de sus sentimientos, capacidades y de trabajar en conjunto.

Desde la inteligencia interpersonal, en las relaciones con los otros se reconoce la importancia de la escucha, pero una escucha atenta, comprometida (Marinas, 2007), al tiempo que se atienden y respetan las opiniones y argumentos de los demás. De modo que, cada vez que existan diferencias, es necesario establecer mediaciones y buscar una solución en conjunto que favorezca a quienes brindan sus ideas y es preciso resaltar que, en la

interacción con los otros, tan importantes son las opiniones y contribuciones personales como las de los demás.

En los relatos de *habilidades de vida y bienestar*, los estudiantes participantes señalan la importancia de desarrollar la capacidad de movilizar estos comportamientos y habilidades apropiadas y responsables a fin de brindar soluciones a diversos problemas. Las experiencias de los estudiantes están asociadas con su formación profesional en el ámbito de la educación, reconociendo la complejidad de ésta y de la vida de los sujetos con quienes interactúa. En la experiencia vivida, se resalta la importancia de darle una mirada distinta a las cosas, a la vida misma, ver la formación en el ámbito educativo como aquello que favorezca la realización de cambios y que incida en la formación de mejores personas. Dicha experiencia se relaciona con el bienestar subjetivo, que implica gozar de bienestar y procurar transmitirlo con quienes se interactúa, así como generar experiencias óptimas en los ámbitos personal, profesional y social (Bisquerra, 2003).

Asimismo, se hace referencia al impacto de la formación que reciben los estudiantes y la percepción sobre la importancia de la formación socioemocional, desde la cual se visualizan a futuro, no solamente en la labor como docentes frente a grupo, sino en la relación e interacción con personas, reconociendo la complejidad que reviste identificar las emociones, sentimientos y dificultades que enfrenta cada uno de ellos, ya que al estar en interacción con los otros es imprescindible ser empáticos y comprender que todos son diferentes, que estos lloran, ríen y se apasionan por la vida, como señalan Maurice et al. (1999), conocer los sentimientos del otro contribuye al desarrollo de su sensibilidad frente a los demás. Resulta necesario identificar de qué manera desarrollar actividades que permitan incidir en un acompañamiento favorable con quienes se convive día a día y el compromiso de ir más allá de la labor profesional.

Se resalta la complejidad de la interacción con el ser humano, entendiendo la práctica docente y el mismo ejercicio de compartir con el otro como un reto, ya que existe diversidad de comportamientos, de formas de trabajar y de ver la vida. Es importante abordar temas relacionados con la formación socioemocional con el propósito de desarrollar habilidades y capacidades que favorezcan la atención a dicha complejidad. Asimismo, Maurice et al. (1999), señalan que el desarrollo de dichas habilidades y capacidades emocionales conlleva un proceso educativo permanente, que pretende potenciarlas como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, a fin de formarlas para la vida, por ello, deben estar presente a lo largo de todo el currículum académico.

La unidad de análisis *condición universitaria* se construye a partir de las experiencias vividas de los estudiantes entrevistados; en ella, se reconocen los procesos significativos que interpelan en los estudiantes durante su formación universitaria, coadyuvando a la configuración identitaria de formarse en el ámbito educativo, adquiriendo un compromiso social, desde el cual comparten sus experiencias que van más allá de una práctica y desempeño laboral. De esta categoría, se recuperan tres experiencias vividas, que permiten comprender la reflexión que realiza el estudiante sobre la visión y el significado que le da a la educación, de igual manera, se resalta la importancia de las actividades que se desarrollan en las aulas y la posibilidad que brindan las experiencias futuras y aportes en el desarrollo personal y profesional.

De igual manera, se identifica un panorama de la formación universitaria, desde la cual los estudiantes entrevistados reconocen áreas significativas en las cuales les interesa profundizar, tienen la posibilidad de trabajar con diferentes poblaciones de acuerdo con el nivel educativo en que se desempeñen, con el énfasis de promover formación socioemocional, la interacción que se desarrolla entre personas y que determinan el desarrollo de habilidades y capacidades emocionales.

En este sentido, se reconoce el impacto significativo que tiene para los estudiantes formarse en un Programa Educativo que tiene un particular interés en el bienestar emocional de cada uno de los integrantes de su comunidad. Se subraya la importancia de reconocer los intereses y aspiraciones de los otros, identificando que todos los miembros del Instituto tienen la capacidad de lograr sus metas y sueños, siempre que exista un compromiso con la formación profesional y el reconocimiento de la condición universitaria que está experimentando y desde la cual se privilegia el bienestar emocional.

Las experiencias vividas aportan significado a la formación socioemocional, ya que a partir de las narrativas analizadas y el establecimiento de las unidades de análisis correspondientes se otorga voz a los estudiantes que viven día a día situaciones en las que entra el juego la capacidad de relacionarse con los otros, el reconocimiento personal, la condición universitaria y el compromiso social.

Por tanto, naturalizar a los estudiantes universitarios como sujetos de experiencia (Guzmán y Saucedo, 2013) y a los espacios escolares como espacios de formación socioemocional (Huambachano y Huaire, 2018), posibilitaría promover formaciones en donde el estudiante desarrolle habilidades para identificar y nombrar sus propias emociones, expresándolas con asertividad sin culpas y/o miedos, ello coadyuvaría a formar estudiantes que autorregulen sus impulsos emocionales, activen estrategias de afrontamiento emocional y tener mayor tolerancia a la frustración (Santoya, Garcés y Tezón, 2018). De ahí, la importancia de realizar investigaciones que abonen a la comprensión de quiénes son y qué sucede con los estudiantes universitarios en materia socioemocional en el marco de los espacios escolares institucionales, considerando a éstos como espacios claves que posibilitan formar estudiantes con gestión autónoma de sus emociones, lo cual impacta no sólo en su formación académica o desenvolvimiento profesional, sino en la vida misma. Es fundamental reflexionar sobre el tipo de ciudadano y sociedad que estamos formando y queremos como país y humanidad.

REFERENCIAS

Antunes, C. (2002). *Las inteligencias múltiples - cómo estimularlas y desarrollarlas.* Alfaomega: Narcea.

Arciniegas Paspuel, O. G., Álvarez Hernández, S. R., Castro Morales, L. G., & Maldonado Gudiño, C. W. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Autónoma de Los Andes. *Revista Conrado*, *17*(78), 127-133. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1653

Aristulle, P. C., & Paoloni-Stente, P. V. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, *43*(2), 49-64. http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643

Barradas Alarcón, M. E.; Guzmán Ibáñez, M. L. L.; Gutiérrez Serrano, L.; Pérez Vega, J., & Figueroa Aguilar, R. J. (2019). Inteligencia Emocional esencial en el universitario. *PAG Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa*, *6(*11), 1-22. https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/799

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, *10,* 61-82. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005

Bisquerra, R. (2012). Introducción. En R. Bisquerra (Coord.). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.* Ed. Hospital Sant Joan de Déu. https://escolasalut.sjdhospitalbarcelona.org/es/observatorio-faros/informes-faros/como-educar-emociones

de la Torre, S., & Tejada Fernández, J. (2006). La dimensión emocional en la formación universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *10*(2) 1-22. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56710205

Delgado-Villalobos, M., Maldonado-Paz, G., & Jazé, J. P. (2021). Competencia socioemocional y toma de decisiones en la deserción de estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia EPG*, *6*(2), 13-29. https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.2

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación.* Bellaterra.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.

Escamilla G., A. (2014). *Las inteligencias múltiples: Claves y propuestas para su desarrollo en el aula.* Graó.

Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. En Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, M. J. (Coords.). Competencias emocionales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, *88*(31.1), 15-26. https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/issue/view/3233/318

Gaeta González, M. L. & López García, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *16*(2), 13-25. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031

Gardner, H. (2012). I*nteligencias múltiples: La teoría en la práctica.* Paidós.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Kairós.

Gómez-Ortiz, O. Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. En Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Gutiérrez-Cobo, M. J. (Coords.). Competencias emocionales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, *88*(31.1), 27-38. https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/issue/view/3233/318

Guzmán Gómez, C. (2002). Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa*. Perfiles Educativos*, *24*(97-98), 38-56. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000300004&lng=es&tlng=es.

Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. (2013). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *20*(67), 1019-1054. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002

Hernández-Vargas, B. A., & García-Castro, L. I. (2022). Persistencia académica en estudiantes universitarios: ¿cómo se manifiesta la autoeficacia emocional? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *20*(3), 214-238. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4975

Huambachano Coll Cárdenas, A. M., & Huaire Inacio, E. J. (2018). Desarrollo de habilidades sociales en contextos universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, *8*(14), 123-130. https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.14.430

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Fondo de Cultura Económica.

López Cassà, E. (2012). Inteligencia emocional en el aula. En R. Bisquerra (Coord.). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.* (45-55). Ed. Hospital Sant Joan de Déu. https://escolasalut.sjdhospitalbarcelona.org/es/observatorio-faros/informes-faros/como-educar-emociones

López Sánchez, O. & Robles Mendoza, A. L. (2021). Procesos socioemocionales de universitarios ante la escolarización remota de emergencia a causa de las medidas sanitarias por COVID 19, *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. *36*(13), 12-24 https://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/447

López Sánchez, O., González Carrada, E., & Villeda Sánchez, M. A. (2022). Experiencias socioemocionales de universitarios ante la educación superior virtual por covid-19. *Nómadas*, 56, 153-171. https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a8

Maurice J., Steven S., & Brian E. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Plaza Janés.

Marinas, J. M. (2007). *La escucha en la historia oral. Palabra dada.* Síntesis.

Morin, E. (1998). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa.

Reyes Juárez, A. (2011). *Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantes en telesecundarias.* COMIE.

Sánchez Zamudio, M. del C. (2023). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios de pedagogía, Veracruz, México. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (37), 117–133. https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2972

Santoya Montes, Y., Garcés Prettel, M. & Tezón Boutureira, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente 21*(40), 422-439. https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081

Saucedo Ramos, C., & Guzmán Gómez, C. (2010). Las voces de los estudiantes: ¿quiénes las escuchan y para qué? En A. Soler Durán, & A. Padilla Arroyo. (Coord.). *Voces y disidencias juveniles. Rebeldía, movilización y cultura en América Latina* (17-37). Juan Pablos editores

Silas Casillas, J. C. (2021). El estudiante universitario, eterno desconocido. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *51*(3), 7–10. https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.445

Taylor S. J., & Bogdan R (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Torres Pérez, Y. (2021). Procedimiento metodológico para desarrollar la autonomía emocional en estudiantes universitarios. *Mendive. Revista de Educación*, *19*(3), 848-861. https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2435

Vela Peón, F. (2015). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-92). FLACSO y Colegio de México.

Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, *4*(2), 1-22. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202

Educación y Ciencia (2023), 13(62), 101-116
Artículo de investigación

Conceptualización de la violencia de género. Análisis de las perspectivas docentes en una Escuela Normal

Conceptualization of Gender Violence: Analysis of Teachers' Perspectives in a Normal School.

Jacqueline Guadalupe Díaz De Icaza[1], Galo Emanuel López Gamboa[2] y Silvia Alejandra Baeza Aldana[3]

[1]Universidad Autónoma de Yucatán, México (jacquelinediazdeicaza@gmail.com), [2] Universidad Autónoma de Yucatán, México (galo.lopez@correo.uady.mx) y [3]Universidad Autónoma de Yucatán, México (alejandra.baeza@correo.uady.mx)

Cómo citar este artículo:
Díaz De Icaza, J. G., López Gamboa, G. E., & Baeza Aldana, S. A. (2024). Conceptualización de la violencia de género. Análisis de las perspectivas docentes en una Escuela Normal. *Educación y ciencia, 13*(62), 101-116.

Recibido: 13 de mayo de 2024 | Aceptado: 09 de septiembre de 2024 | Publicado: 21 de diciembre de 2024

Resumen
Este estudio tuvo el objetivo de analizar la conceptualización de la violencia docente basada en género desde la perspectiva del personal docente de una institución de educación superior orientada a la formación de formadores. A partir de un enfoque cuantitativo, se recopilaron datos a través de encuestas que incluían redes semánticas y escalas de respuesta tipo Likert. Los resultados del estudio revelan que el personal docente generalmente comprende la Violencia Docente basada en Género como un problema influenciado por diversas causas como el machismo, el autoritarismo y la desigualdad. A su vez, estos conceptos están relacionados con prácticas identificadas por los docentes, como la discriminación, la exclusión y el acoso, las cuales son vistas como formas importantes de violencia de género en el ámbito educativo. Estas actitudes y comportamientos reflejan la perpetuación de la desigualdad y el abuso de poder en este entorno. No obstante, en términos de las prácticas cotidianas en la institución participante, los hallazgos indican una baja o casi nula incidencia de tales actos según la visión del profesorado y aunque esto podría ser influenciado por la subestimación y la normalización de comportamientos violentos, en general, los docentes muestran una actitud sensible y comprensiva hacia la violencia de género, destacando la importancia de mantener una capacitación continua para abordar eficazmente cualquier forma de violencia de género en el ámbito educativo. Esto contribuiría a crear entornos más seguros para todos los involucrados en el proceso educativo.

Palabras clave: violencia de género; violencia; docentes; conceptualización

Abstract
This study aims to analyze the conceptualization of gender-based teacher violence from the perspective of teaching staff at a higher education institution focused on teacher training. Using a quantitative approach, data was collected through surveys that included semantic networks and Likert-type response scales. The study's findings reveal that teaching staff generally perceive gender-based teacher violence as a problem influenced by various factors such as machismo, authoritarianism, and inequality. Furthermore, these concepts are linked to practices identified by teachers, such as discrimination, exclusion, and harassment, which are seen as significant forms of gender violence in the educational setting. These attitudes and behaviors reflect the perpetuation of inequality and abuse of power in this environment. However, in terms of everyday practices at the participating institution, the findings indicate a low or almost non-existent incidence of such acts

according to the faculty's perspective. Although this could be influenced by the underestimation and normalization of violent behaviors in general, teachers demonstrate a sensitive and understanding attitude towards gender violence, emphasizing the importance of maintaining ongoing training to effectively address any form of gender violence in the educational setting. This would contribute to creating safer environments for all involved in the educational process.
Key words: Gender violence; teachers; violence, conceptualization

INTRODUCCIÓN

La violencia de género históricamente ha sido una problemática presente en las estructuras sociales y culturales de México y el mundo, manifestándose de diversas formas en diferentes contextos. El ámbito educativo no ha estado exento de esta realidad, ya que las dinámicas de poder y los roles de género tradicionales se reflejan en las relaciones que se gestan dentro de las instituciones educativas, evidenciando lo que a gran escala ocurre en la sociedad (Rodríguez Hernández y Rodríguez Barraza, 2021).

No obstante, la normalización de violencia de género junto con otros elementos, han invisibilizado este fenómeno en el ámbito educativo; lo que ha contribuido a la perpetuación de estereotipos de género y la reproducción de desigualdades. Dicha problemática no se limita a las interacciones entre pares, sino que también puede manifestarse en relaciones jerárquicas como las que existen entre docentes y estudiantes, las cuales por su naturaleza tienden a producir desigualdad y por tal, se considera que pueden ser un factor que propicie prácticas de violencia en los espacios educativos (Onetto citado en García Ortiz, 2007). Esta modalidad de violencia se manifiesta principalmente como situaciones de segregación, discriminación, acoso (Ayala Carrillo y Ruiz Ramírez, 2016; Mencía Ripley, 2020) y puede involucrar diferentes dimensiones de violencia como, la simbólica al hacer uso del lenguaje para transmitir un discurso discriminatorio, o la cotidiana al llevar a cabo prácticas de violencia física, sexual o verbal.

En consecuencia, la violencia docente basada en género, a partir de ahora VDBG, supone un acto de poder que daña la autoestima, la integridad y el desarrollo del estudiantado (INMUJERES, 2019), impactando principalmente en la vida de mujeres y personas con identidades sexo-género no normativas (COPRED, 2020; Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas [CEAV] y Fundación Arcoíris, 2018).

Planteamiento del problema: el papel docente en la reproducción de la violencia de género

Al indagar respecto al papel del docente en la reproducción de la violencia tanto dentro del aula como fuera de esta, resalta que, desde el planteamiento de diversos autores, el personal docente representa una figura que no solo se encarga de transmitir conocimientos, sino que también tienen el poder de influir en la forma en que el estudiantado percibe y actúa en el mundo. Por lo tanto, se han reconocido como agentes de cambio social y cultural, capaces de moldear las percepciones y las estructuras de conocimiento de sus alumnos (Aldaba Corral, 2005). Sin embargo, si en el personal docente prevalece un imaginario cultural influenciado por estereotipos y roles de género, existe el riesgo de que puedan

involuntariamente perpetuar actitudes y prácticas que contribuyan a la violencia de género en la sociedad. Así pues, entender cómo conceptualizan la violencia docente basada en género ofrece una visión de cómo el personal docente ejerce su práctica educativa y cómo podría estar influyendo en la forma en el que el estudiantado significa y actúa en temas relacionados a género y violencia.

Cabe recordar que el proceso de conceptualización implica una interacción compleja entre el lenguaje y la cultura, donde las palabras y los símbolos adquieren significados que se reflejan en las creencias, opiniones y representaciones sociales. Este proceso es crucial, ya que determina la forma en la que entendemos y actuamos ante mundo. Las representaciones sociales que el personal docente construye en torno a la violencia y el género están influenciadas por múltiples factores, como las experiencias individuales, las interacciones sociales y formación (López, 1995 citado en Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004, p.120). En ese sentido, la conceptualización de la violencia docente basada en género que tienen formadores y futuros formadores es un factor que puede influir en las prácticas educativas, normalizando de manera inconsciente la violencia de género, en sus diferentes dimensiones y tipos; por ello es que es tan relevante la forma en la que conciben y significan la violencia estos actores educativos.

Por tanto, estos procesos adquieren una relevancia particular al considerar que el personal docente que participa en este estudio está formando a futuros docentes, de modo a que son parte de un momento clave en cadena de la reproducción de la violencia de género.

Prevención de la violencia docente basada en género. Reconceptualizando el término

Diferentes estrategias son necesarias para la prevención de la violencia, sin embargo, una de las que resulta fundamental es reconocer la forma en que el concepto de violencia de género es definido ya que en función de lo que se concibe como tal, esto guía las prácticas tanto tácitas como explícitas dentro y fuera del salón de clase. Tal como lo señala la OMS (s.f.)

> Las normas sociales, culturales y de género, así como las experiencias y creencias de los docentes, pueden tener una gran influencia en las prácticas pedagógicas.[…] Las relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres en la sociedad, así como los estereotipos y papeles asignados al género, pueden hacer más aceptable socialmente que los docentes presten menos atención, o una atención de menor calidad, a las niñas que a los niños, castiguen a las niñas y los niños de formas distintas (por ejemplo, castigo corporal para los niños y emocional o verbal para las niñas) o disculpen el comportamiento irrespetuoso de los niños hacia las niñas (Oficina del Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia, 2012 como se citó en OMS, s.f.).

En ese mismo sentido, de acuerdo con UNESCO (2022) la violencia escolar, en su manifestación como violencia de género en el ámbito escolar, surge de normas preconcebidas y desigualdades de poder, dando lugar a dinámicas de opresión. Esta forma de violencia abarca un espectro amplio, que va desde el acoso homofóbico y transfóbico hasta otros tipos de agresiones asociadas con la orientación sexual y la identidad o expresión de género. Es

crucial destacar que esta violencia constituye una parte significativa del panorama de la violencia escolar y requiere intervenciones específicas para su erradicación. Por ello, el trabajo del profesorado reconociendo sus propios prejuicios, expectativas, mitos y estereotipos resulta fundamental. De hecho,

> aunque las y los docentes encuestados pueden identificar la violencia escolar, y cuatro de cada cinco dicen que es su responsabilidad crear un entorno de aprendizaje seguro, no siempre intervienen. Cuatro de cada cinco ayudan a los objetos de violencia, pero solo la mitad se ocupa de los y las estudiantes que son testigos de la violencia (UNESCO, 2022, s.p.)

Adicionalmente, es preciso considerar que alrededor del 50% de los maestros y maestras consultados por UNESCO (2002) indican haber recibido escasa o ninguna capacitación sobre el tema de la violencia escolar durante su formación inicial, y más del 66% por ciento señalan que adquirieron habilidades para abordar este problema a través de la práctica y la experiencia en el aula. 75% de los docentes encuestados pueden identificar fácilmente la violencia física y sexual, sin embargo, existe una menor probabilidad de que reconozcan ciertas manifestaciones de violencia psicológica. Por ello, discutir el tema, abordarlo y visibilizarlo es fundamental tanto en aras de lograr una identificación positiva de conductas normalizadas como violencia y, en el caso del presente artículo, al tratarse de profesorado encargo de la formación de otros profesores. Es decir, el impacto para la prevención es doble.

METODOLOGÍA

El estudio siguió una metodología cuantitativa y con alcance descriptivo, es decir, presenta información acerca del panorama general fenómeno a partir de la medición de la realidad (Hernández Sampieri et al., 2014), pero considerando que la realidad no puede ser completamente comprendida (Ramos, 2015). Los datos se recolectaron por medio de una encuesta, el instrumento utilizado, incorpora redes semánticas y dos escalas de respuesta tipo Likert, e indaga en las representaciones sociales de la VDBG y en las manifestaciones de la VDBG. Este instrumento paso por un proceso de validación, en el que colaboraron cuatro miembros de cuerpos académicos con experiencia en metodología de la investigación educativa y/o estudios de género. Con base en sus observaciones se redactó la versión final, la cual obtuvo 0.835 como coeficiente de Alfa de Cronbach, mostrando así buena consistencia interna. En cuanto a la población, pertenece a una Escuela Normal Superior, ubicada en la Ciudad de Mérida, diecisiete docentes participaron en la encuesta y la selección se llevó a cabo por medio de un proceso de muestreo no probabilístico, específicamente por conveniencia.

Muestreo

En el estudio se contó con la participación de 17 docentes, distribuidos por sexo, de la siguiente manera: nueve mujeres y ocho hombres, todos ellos identificados como cisgénero y con orientación heterosexual. La selección se llevó a cabo por medio de un proceso de muestreo no probabilístico, específicamente por conveniencia, debido a limitaciones de

acceso y a condiciones especificadas por la institución educativa para la recolección de datos. Siendo así que, se tuvo la posibilidad de encuestar de 2 a 3 docentes por cada uno de los grupos de estudiantes en la institución. Esta cifra representa aproximadamente el 30% del total de personal docente en la institución de educación superior dedicada a la formación de formadores.

Un dato relevante es que la mayoría de las personas participantes, 15 en total (88%), poseen más de 10 años de experiencia en el ámbito educativo, mientras que el 20% restante tienen entre 5 y 10 años de experiencia, es decir, el personal docente cuenta con un nivel significativo de conocimiento y experiencia, lo que podría influir en su percepción y comprensión de la violencia docente basada en género.

Instrumento

Se utilizó un instrumento que, a través de 32 ítems, aborda dos categorías: la primera se enfoca en las representaciones sociales de la violencia basada en género y la segunda en las manifestaciones asociadas a la violencia docente. En la primera parte del instrumento se retoman y adaptan las propuestas de Dorantes Carrión y Morales Flores (2019) y Aizenberg et al. (2019). En ese sentido, primeramente, se plantea la técnica de redes semánticas, la cual es descrita por Hinojosa Rivero (2008) como "una herramienta útil para el estudio de los significados que tienen ciertas palabras o expresiones en un grupo social determinado" (p.135). La segunda sección del instrumento es una adaptación de la propuesta de Fregoso Borrego et al. (2019) que a manera de escala tipo Likert solicita información acerca de conductas/acciones violentas que el personal docente pudiera manifestar en el salón de clases e igualmente cuenta con cinco opciones de respuesta en una gradación del 1 (nunca), al 5 (casi nunca). Este apartado busca recopilar información respecto a las manifestaciones de violencia docente basada en género en el salón de clases.

RESULTADOS

Redes semánticas

El análisis de las redes semánticas brinda un primer acercamiento a cómo el personal docente conceptualiza la violencia de género, al indagar en los significados que asocian a los conceptos violencia de género y violencia docente, los resultados muestran un panorama diverso.

Tabla 1

Frecuencia de palabras definidoras para violencia de género

Palabra	Frecuencia	Valor M
Machismo	10	36
Desigualdad	9	26
Discriminación	8	28
Agresión	6	17
Acoso	4	17

Psicológico	4	13
Dominación	3	8
Exclusión	2	6
Injusticia	2	6

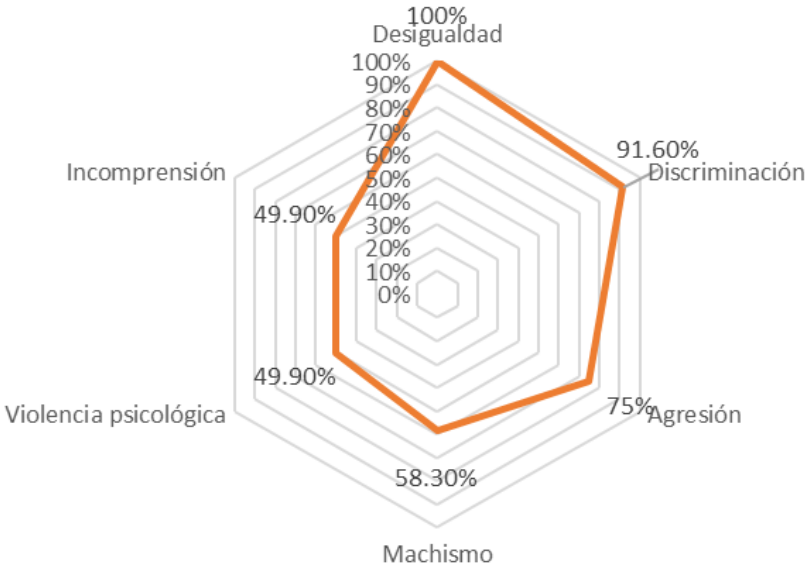
Nota. Elaboración propia

En el análisis general del personal docente, el término "machismo" emerge como definidor central (ver tabla 1), con una alta frecuencia y valor M (peso semántico). Esta prominencia sugiere que el personal reconoce el machismo como raíz fundamental de la violencia de género, identificando las estructuras y actitudes patriarcales que la perpetúan. Igualmente, destacan términos como "desigualdad", "discriminación" y "agresión". Esta presencia refleja la percepción del personal docente sobre la violencia de género como manifestación de inequidades sociales y comportamientos abusivos. La violencia de género, según las relaciones entre las definidoras, se entreteje con la desigualdad de poder y la discriminación, impactando a las víctimas.

Respecto a las agresiones, se mencionan "acoso" y "psicológico" en las redes semánticas, indicando que el personal docente asocia la violencia de género con formas de violencia cotidiana; ambos se consideran aspectos significativos, destacando las repercusiones emocionales y mentales que estas violencias causan. Si bien palabras como "dominación", "exclusión" e "injusticia" presentan menor frecuencia, su presencia no debe subestimarse, estos términos sugieren que, aunque el personal docente no los percibe como elementos centrales, sí los reconoce como aspectos relevantes que contribuyen al fenómeno.

Figura 1

Distancia semántica cuantitativa del conjunto SAM (Violencia de género - Personal docente femenino)

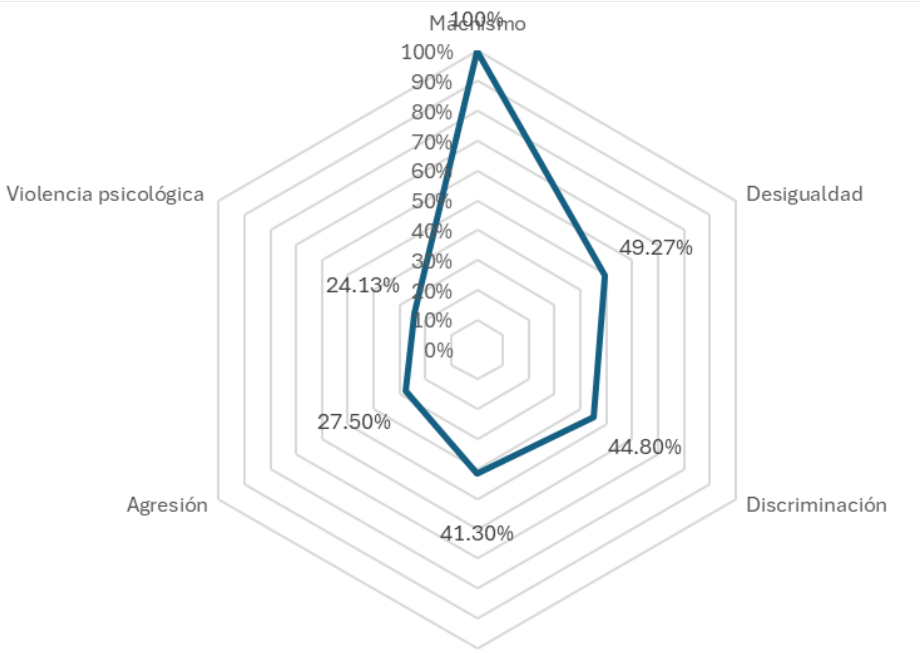


Nota. Elaboración propia.

El análisis por género de las redes semánticas revela una diferencia significativa en la forma en que las docentes y los docentes conceptualizan la violencia de género. Esta distinción se evidencia en el valor J, que representa el total de palabras definidoras utilizadas por cada grupo. Las docentes, con un valor J de 45, presentan una conceptualización más amplia y matizada de la violencia de género, esto sugiere que reconocen una mayor diversidad de manifestaciones y expresiones de este fenómeno. En contraste, los docentes con un valor J de 20, lo que indica una definición más homogénea de la violencia de género; esto podría estar causado a un que se enfocan en aspectos más específicos del fenómeno.

Figura 2

Distancia semántica cuantitativa del conjunto SAM (Violencia de género - Personal docente masculino)



Nota. Elaboración propia.

En cuanto a las definiciones del concepto violencia docente (ver tabla 2), los resultados generales indican que la violencia docente se conceptualiza como un fenómeno que abarca diversos comportamientos y consecuencias. Se observa un énfasis en comportamientos de exclusión y discriminación, en el trato y las oportunidades de aprendizaje, se perciben como formas importantes de violencia docente. También se destaca la percepción del profesorado encuestado que indica -como parte del concepto de violencia docente- el ejercicio de poder y control, donde el autoritarismo, el acoso y la humillación representan el uso abusivo del poder para controlar y someter a los estudiantes. Además, se considera la agresión física y emocional, reflejando la preocupación por las conductas violentas que pueden causar daño a los estudiantes.

Tabla 2

Frecuencia de palabras definidoras para violencia docente

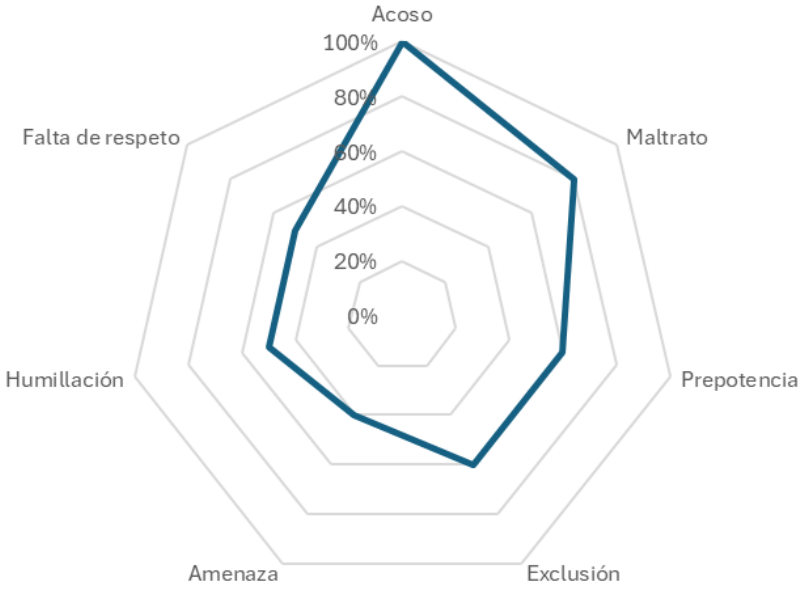
Palabra	Frecuencia	Valor M
Exclusión	9	19
Autoritarismo	6	19
Discriminación	5	12
Acoso	5	18
Agresión	4	13
Maltrato	4	13
Humillación	3	9
Desigualdad	2	7
Prepotencia	2	6
Castigo	2	10

Nota. Elaboración propia.

Al hacer la comparativa desde la variable género se encuentran similitudes con los hallazgos del concepto anterior, en el sentido que, los docentes nuevamente presentan interpretaciones con mayor consenso, ya que el valor J se establece en 23; en comparación con las docentes quienes presentan un valor J de 36.

Figura 3

Distancia semántica cuantitativa del conjunto SAM (Violencia docente- Personal docente femenino)

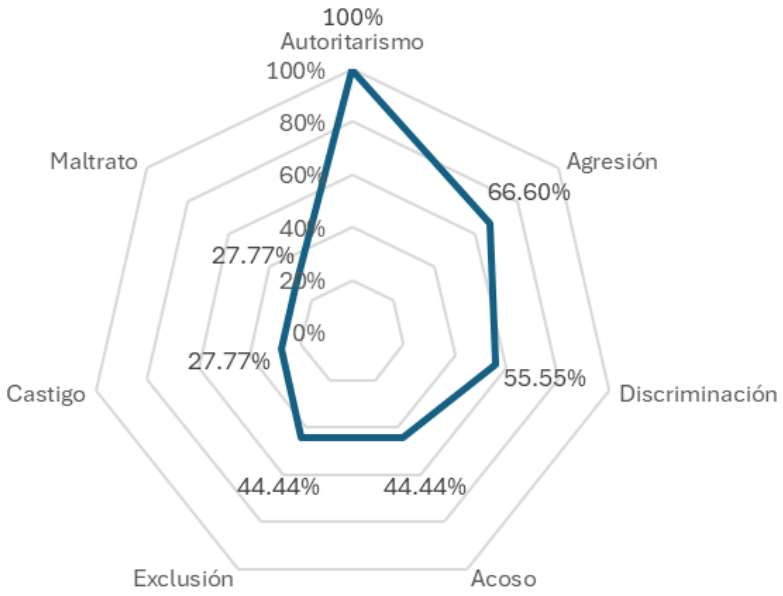


Nota. Elaboración propia.

Si bien en ambos grupos, se observa un énfasis en la exclusión, el autoritarismo, la discriminación, el acoso y el maltrato como formas de violencia docente. Los docentes muestran una mayor preocupación por la prepotencia y el castigo, mientras que las docentes mujeres están más sensibilizadas hacia la humillación, la desigualdad y la agresión.

Figura 4

Distancia semántica cuantitativa del conjunto SAM (Violencia docente- Personal docente masculino)



Nota. Elaboración propia.

Con base en lo anterior, se interpreta que la VDBG en género se conceptualiza como un fenómeno complejo, en el cual se ven implicadas diversas estructuras y conductas que la perpetúan y las cuales influyen en la forma en que se ejerce, se percibe o se desafía la violencia en el ámbito educativo. En ese sentido, resulta de interés ahondar en tres aspectos clave de la conceptualización, las cuales son creencias, opiniones y representaciones sociales, las cuales inciden en la forma en que se entiende, se práctica y se aborda esta modalidad de violencia. Las creencias y opiniones de las personas respecto al género y la violencia pueden afectar la manera en que perciben y responden a las situaciones de violencia en el contexto educativo.

Escala Likert

Como parte del instrumento también se empleó una escala Likert de 5 opciones de respuesta, del 1 al 5, en donde el primer nivel representaba estar totalmente en desacuerdo hasta el nivel cinco que indicaba estar totalmente de acuerdo. En las tablas se presentaban diferentes afirmaciones relacionadas con causas y consecuencias de la VDBG y cuyas respuestas se muestran a continuación.

Tabla 3

Subcategoría: Creencias respecto a la violencia docente basada en género

Enunciado	***Género***	***Totalmente de acuerdo***	***De acuerdo***	***Ni de acuerdo ni en desacuerdo***	***En desacuerdo***	***Totalmente en desacuerdo***
1. La principal causa de la violencia de género es el machismo.	F	2	4	1	1	1
	M	2	5	1	0	0
2. La discriminación hacia las personas homosexuales también es violencia de género.	F	6	3	0	0	0
	M	3	3	2	0	0
4. La violencia de género es un problema que afecta a las personas de todas clases sociales edades y adscripciones religiosas.	F	7	2	0	0	0
	M	3	5	0	0	0
5. La violencia de género es una violación a los derechos humanos.	F	7	2	0	0	0
	M	3	5	0	0	0

Nota. Elaboración propia.

Como puede apreciarse, en el primer enunciado, tanto hombres como mujeres muestran un nivel significativo de acuerdo en que el machismo es una causa principal de la violencia de género, aunque las mujeres parecen estar ligeramente más inclinadas a estar de acuerdo. Destaca también el enunciado relacionado con la orientación sexual, es decir, ser homosexual como una forma de violencia de género; para este ítem las respuestas son más variadas, pero en general, hay un acuerdo considerable tanto entre hombres como mujeres en que esta forma de discriminación también constituye violencia de género.

Respecto a la percepción de la violencia de género como un problema que afecta a personas de todas las clases sociales, edades y adscripciones religiosas, hay un acuerdo generalizado, con una ligera diferencia entre géneros, donde las mujeres tienden a estar un poco más de acuerdo. Finalmente, en cuanto a la percepción de la violencia de género como una violación de los derechos humanos, hay un acuerdo casi unánime tanto entre hombres como mujeres. En resumen, para esta subcategoría, Creencias respecto a la violencia docente basada en género, las respuestas sugieren una conciencia generalizada sobre la violencia de género como un problema que afecta a diferentes aspectos de la sociedad, así como una comprensión de sus implicaciones en términos de derechos humanos. Esto resulta

fundamental en aras de percibir las manifestaciones tanto de género como de afecto como espacios de libertad total para las personas y que, sin importar las condiciones sociales o religiosas están en el pleno goce de ejercer su derecho.

Tabla 4

Subcategoría: Estereotipos y roles de género

Enunciado	***Género***	***Totalmente de acuerdo***	***De acuerdo***	***Ni de acuerdo ni en desacuerdo***	***En desacuerdo***	***Totalmente en desacuerdo***
8. Cuando una mujer es agredida algo habrá hecho para provocarlo.	F	0	0	1	4	4
	M	0	0	2	4	2
9. Las personas que son agresoras sufren de una enfermedad mental.	F	1	0	5	3	0
	M	0	1	4	3	0
10. Hay un perfil concreto de víctima (sumisa, insegura, etc.)	F	0	3	0	3	3
	M	0	0	3	3	2
11. Socialmente las mujeres y los hombres deben de cumplir con ciertos comportamientos según su género.	F	1	3	2	2	1
	M	0	2	1	4	1

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la percepción de que una mujer agredida pudo haber hecho algo para provocarlo, las respuestas muestran una divergencia, pero hay un acuerdo general en que esto no debería ser así. Tanto hombres como mujeres están mayormente en desacuerdo con esta afirmación, aunque hay una proporción notable que está en desacuerdo total. Esto abre una nueva perspectiva pues habla de que la violencia no puede generarse bajo circunstancias atribuibles a la víctima y da paso a percibir al agresor como tal, sin matizar aspectos que tiempo atrás revictimizaban a las mujeres.

Por otro lado, respecto a la creencia de que las personas que son agresoras sufren de una enfermedad mental, las respuestas sugieren una opinión mixta, aunque más personas están en desacuerdo con esta afirmación.

En relación con la existencia de un perfil concreto de víctima, las respuestas indican una discrepancia, pero en general, tanto hombres como mujeres están en desacuerdo con esta afirmación. Sin embargo, parece haber más acuerdo en que no existe un perfil específico.

Finalmente, en cuanto a la percepción de que socialmente se espera que hombres y mujeres cumplan ciertos comportamientos según su género, las respuestas son variadas. Sin embargo, en general, tanto hombres como mujeres están en desacuerdo con esta afirmación, aunque la discrepancia es más marcada entre los hombres.

Para esta segunda subcategoría de estereotipos y roles de género, las respuestas son consistentes entre sí y muestran una apertura a repensar los roles atribuidos históricamente y, en consecuencia, a cuestionar conductas que en otros momentos se daban por sentadas.

Tabla 5

Subcategoría. Opiniones acerca de la violencia docente basada en género

Enunciado	***Género***	***Totalmente de acuerdo***	***De acuerdo***	***Ni de acuerdo ni en desacuerdo***	***En desacuerdo***	***Totalmente en desacuerdo***
3. Es importante prevenir la violencia de género desde la infancia.	F	8	1	0	0	0
	M	4	4	0	0	0
6. Muchas denuncias de violencia de género en Instituciones Educativas son falsas.	F	1	0	6	1	1
	M	0	1	4	2	1
7. La violencia de género se presenta en el ámbito escolar	F	7	2	0	0	0
	M	3	3	1	1	0
12. Si se viven situaciones de violencia de género en las Instituciones Educativas, son mayores las posibilidades de poner en práctica conductas violentas.	F	4	2	3	0	0
	M	2	3	1	2	0

Nota. Elaboración propia.

Como es posible apreciar en la tabla, la mayoría de los encuestados, tanto hombres como mujeres, están de acuerdo en que es importante prevenir la violencia de género desde la infancia. Esta respuesta indica una conciencia compartida sobre la importancia de abordar el problema desde etapas tempranas. Esto cobra aun mayor peso pues se trata de formadores de maestros normalistas que prioritariamente atenderán a niñas, niños y jóvenes en edad escolar. Respecto a la percepción de la veracidad de las denuncias de violencia de género en instituciones educativas, hay una discrepancia entre géneros. Mientras que la mayoría de las mujeres están en desacuerdo con la afirmación de que muchas denuncias son falsas, los hombres muestran una variedad de opiniones, aunque la mayoría está más inclinada a estar en desacuerdo. Esto hace sentido al pensar que usualmente son las mujeres las que viven situaciones de acoso y violencia y en consecuencia son más empáticas y conscientes de la importancia de dar cabida y voz a las denuncias por temas violencia.

En síntesis, estas respuestas muestran una conciencia generalizada sobre la importancia de prevenir la violencia de género desde la infancia y reconocen la presencia de la violencia de género en el ámbito escolar. Sin embargo, hay discrepancias en la percepción

de la veracidad de las denuncias y en la relación entre la violencia de género en las instituciones educativas y la probabilidad de conductas violentas.

Tabla 6

Subcategoría. Violencia cotidiana

Enunciado	***Género***	***Siempre***	***Casi siempre***	***A veces***	***Casi nunca***	***Nunca***
3. Ignorado (no da permisos para ir al baño).	F	0	0	1	2	6
	M	0	0	3	1	4
5. Hecho bromas de naturaleza sexual.	F	0	1	3	2	4
	M	0	1	1	2	4
6. Hecho insinuaciones sexuales físicas.	F	0	0	3	2	4
	M	0	0	1	3	4
7. Invadido el espacio personal (tocamientos sin consentimiento).	F	0	0	4	1	4
	M	0	0	1	2	5
8. Lanzando objetos.	F	0	0	0	1	8
	M	0	0	0	2	6
9. Dañado pertenecías personales.	F	0	0	0	1	8
	M	0	0	0	0	8
11. Amenazado con reprobar o bajar calificaciones, sin justificación o arbitrariamente	F	0	1	0	1	7
	M	0	0	0	3	5
10. Utilizado apodos y/o insultos machistas/LGBT-fóbicos	F	0	0	4	2	3
	M	0	0	1	3	4
11. Asignado roles/tareas específicas	F	0	0	1	5	3
	M	0	0	3	1	4
12. Hecho mofa de la apariencia personal (ropa, color y corte de cabello, accesorios, tatuajes)	F	0	0	3	1	5
	M	0	0	1	2	5
13. Hecho comentarios que refuerzan estereotipos	F	0	2	1	2	4
	M	0	0	1	1	6
14. Descalificado/ negado la violencia de género, a través de su discurso	F	0	1	0	3	5
	M	0	0	1	1	6
15. Difundido rumores de estudiantes	F	1	1	3	0	4
	M	0	0	1	2	5

16. Invisibilizado cuando se hace un comentario machista/LGBT-fóbico	F M	0 0	1 0	1 1	1 2	6 5

Nota. Elaboración propia.

En relación con las conductas de Violencia cotidiana, categoría a la que se refieren los ítems de la tabla previa, las respuestas sugieren que ciertos comportamientos, como ignorar la necesidad de ir al baño o amenazar con bajar calificaciones injustificadamente, ocurren con menos frecuencia. Sin embargo, otros comportamientos, como hacer bromas de naturaleza sexual o invadir el espacio personal, ocurren con más frecuencia pero generalmente no son realmente comunes. En general, se percibe que comportamientos de naturaleza violenta o tendientes al acoso ocurren con menos frecuencia, aunque hay una variedad de percepciones entre los encuestados. Esto puede indicar una conciencia creciente y una actitud menos tolerante hacia comportamientos discriminatorios o sexistas en el entorno educativo.

CONCLUSIONES. RECONOCER LA VIOLENCIA PARA PREVENIRLA

Los hallazgos derivados del estudio dan muestra que el personal docente, a grandes rasgos, concibe la VDBG como una problemática en la que influyen diversos factores como el machismo, el autoritarismo o la desigualdad. Estos conceptos se vinculan con prácticas identificadas por el personal docente, como la discriminación, la exclusión y el acoso, las cuales son consideradas como formas significativas de violencia docente basada en género, ya que reflejan actitudes y comportamientos que perpetúan la desigualdad y el abuso de poder en el ámbito educativo.

Al indagar en las manifestaciones de VDBG, los resultados sugieren una presencia nula o mínima de estos actos desde la perspectiva del personal docente, si bien esto puede estar influenciado por factores como la subestimación y la normalización de las conductas violentas; las y los docentes participantes demuestran una perspectiva sensible y orientada al entendimiento de la violencia de género y sugiere que es de importancia mantener un enfoque de capacitación y formación que permita abordar de manera adecuada cualquier forma de violencia de género que pueda surgir en el ámbito educativo, contribuyendo así reproducir entornos más seguros para todas las personas involucradas en el proceso educativo.

Cabe resaltar, que aún bajo este marco se debe seguir explorando la percepción de esta y otras partes actoras de la comunidad educativa, desde diferentes metodologías para para obtener una visión más completa y precisa de la situación de la VDBG en el ámbito educativo. Así como validarlo en la realidad.

Es esencial proporcionar al profesorado oportunidades para fortalecer su comprensión sobre las normativas sociales, culturales y de género, así como su impacto en sus enfoques educativos, incluyendo la forma en que pueden promover la igualdad en su práctica docente. Entre los elementos que será fundamental abordar con el cuerpo docente están: (a) Reconocimiento de las normas sociales, culturales y de género, y cómo estas influyen en las

estrategias pedagógicas, la incidencia de comportamientos violentos y la asistencia escolar; (b) el papel que desempeñan las prácticas y recursos educativos en la perpetuación de las normas sociales, culturales y de género (c) Métodos para identificar la violencia vinculada a las normas sociales, culturales y de género, y estrategias para abordar y confrontar dichos comportamientos entre los estudiantes.

Asimismo, los prejuicios sociales y culturales relacionados con la etnia, la discapacidad o la orientación sexual pueden afectar las estrategias educativas y exponer a ciertos grupos estudiantiles a un mayor riesgo de sufrir violencia, acoso y discriminación por parte de otros estudiantes y del personal escolar (UNESCO, 2012; Oficina del Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia, 2012; Pinheiro, 2006 como se citó en OMS, s.f.). En ese sentido, la necesidad de que el profesorado se sensibilice e identifique en sí mismo o en otros conductas, actitudes, estereotipos que perpetúen o normalicen la violencia resulta fundamental.

Finalmente la prevención y erradicación de la violencia es una tarea conjunta que inicia desde los formadores y posteriormente de las y los docentes en ejercicio en la detección en sus aulas de clase, en sus intercambios con otros profesores y padres de familia y en general en sus conductas y actitudes de la vida cotidiana.

REFERENCIAS

Aizenberg, L., Saletti Cuesta, L., & Torres, E. (2019). Desarrollo de una Escala para Evaluar Opiniones sobre la Violencia de Género en las Escuelas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 11*(3), 1-9. https://www.redalyc.org/journal/3334/333467107003/html/

Aldaba Corral, A. J. (junio, 2005). El habitus, generador del saber en la práctica docente [Ponencia]. IV Congreso regional de investigación educativa, Zacatecas, México. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880923.pdf

Ayala Carrillo, M. R., & Ruiz Ramírez, R. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. *Ra Ximhai, 12*(1), 21-32. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146696002

Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas [CEAV] y Fundación Arcoíris. (2018). Diagnóstico nacional sobre la discriminación hacia personas LGBTI en México. Derecho a la educación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/459447/FINAL._Diagn_sticoNacionalEducaci_n_1.pdf

Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México [COPRED]. (2020). *Investigación. Discriminación y violencia en las universidades. Datos, leyes y buenas prácticas*. Gobierno de la Ciudad de México. https://www.copred.cdmx.gob.mx/storage/app/media/informe-discriminacion-y-violencias-en-las-universidades-datos-leyes-y-buenas-practicas-volumen-i.pdf

Dorantes, J. J., & Morales, C. (2019). Representaciones sociales de estudiantes de la UVI sobre la violencia de género. En J. Badillo, & V. Ortiz (Coords.). *Aproximaciones a la interculturalidad y el género desde la investigación* (pp. 114-140). Red Durango de Investigadores Educativos.

Fregoso Borrego, D., Vera Noriega, J. Á., Duarte Tánori, K. G., & Peña Ramos, M. O. (2019). Validación y confiabilidad de una escala para medir violencia docente en Sonora, México. *Pensamiento psicológico, 17*(2), 73-87. https://www.redalyc.org/journal/801/80162885005/80162885005.pdf

García Ortiz, M. T. (2007). Las asimetrías como factores que generan riesgo de violencia intra-aula. Discursos y prácticas escolares. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at06/PRE1178820849.pdf

Hinojosa Rivero, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, 18*(1), 133-154. https://www.redalyc.org/pdf/654/65411190007.pdf

Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES]. (2019). *Glosario de género. Gobierno de México*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf

Organización Mundial de la Salud (s.f.) *Prevención de la violencia en la escuela. Manual práctico.* Autor. Recuperado de https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/331022/9789240000254-spa.pdf

Mencía Ripley, A. (2020). Aceptación de la violencia de género en docentes de escuelas públicas. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, *4*(1), 81 – 91. https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/164/186

Piña Osorio, J. M., & Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, *26*(105-106), 102-124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es.

Rodríguez Hernández, K. J. & Rodríguez Barraza, A. (2021). Violencia de género en instituciones de educación superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, *8*(1), 1-22. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2567

UNESCO (2022) *El rol de las y los docentes para prevenir y abordar la violencia escolar.* Autor. Recuperado de https://www.unesco.org/es/articles/el-rol-de-las-y-los-docentes-para-prevenir-y-abordar-la-violencia-escolar

Educación y Ciencia (2024), 13(62), 117-127
Artículo de investigación

Inclusión y cultura de paz: caminando a la transformación de la realidad social a través de la lectura

Inclusion and a Culture of Peace: Walking Toward the Transformation of Social Reality through Reading

Angélica Paz Valdez[1] y Carlos Arturo Olarte Ramos[2]
[1]Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (angelicapazvaldez@gmail.com), [2]Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (olarmos@gmail.com)

Cómo citar este artículo:
Paz Valdez, A., & Olarte Ramos, C. A. (2024). Inclusión y cultura de paz: caminando a la transformación de la realidad social a través de la lectura. *Educación y ciencia, 13*(62), 117-127.

Recibido: 30 de abril de 2024 | Aceptado: 31 de octubre de 2024 | Publicado: 21 de diciembre de 2024

Resumen
La cultura de paz se construye continua y simultáneamente en todos los niveles sociales; para ello es importante identificar los espacios que posibiliten un intercambio de pensamientos, saberes y sentires que fomenten actitudes y formas de relacionamiento, donde se valore la diversidad como un eje central para comprender las múltiples realidades que habitan los sujetos en un entorno social. Desde esa idea se afirma que la educación es una pieza fundamental en el desarrollo de actitudes y aptitudes que fomenten una cultura de paz y de no violencia. Dentro del área educativa destacan múltiples herramientas formadoras y fortalecedoras del respeto a la diversidad humana, entre ellas, la lectura crítica y emancipadora. En el presente artículo se exploran y reflexionan las diversas formas en que la lectura adopta un papel fundamental en la construcción de una cultura de paz para todos y todas, identificando aquellos elementos sustanciales que posee la lectura encaminada al fomento del respeto a la diversidad, para las transformaciones sociales a partir de acciones locales. Es posible concluir que la lectura es un dispositivo generador de pensamiento crítico y adoptar posturas empáticas en relación con la diversidad humana.
Palabras clave: diversidad; educación; derechos humanos; discriminación; respeto

Abstract
The culture of peace is built continuously and simultaneously at all social levels; for this, it is important to identify spaces that enable an exchange of thoughts, knowledge and feelings that foster attitudes and forms of relationships, where diversity is valued as a central axis to understand the multiple realities that subjects inhabit in a social environment. From this idea it is stated that education is a fundamental piece in the development of attitudes and skills that promote a culture of peace and non-violence. Within the educational area, multiple training and strengthening tools of respect for human diversity stand out, among them, critical and emancipatory reading. This article explores and reflects on the various ways in which reading plays a fundamental role in the construction of a culture of peace for all, identifying those substantial elements that reading has aimed at promoting respect for diversity, to social transformations based on local actions. It is possible to conclude that reading is a device that generates critical thinking and adopts empathetic positions in relation to human diversity.
Key words: diversity; education; human rights; discrimination; respect

INTRODUCCIÓN

La diversidad humana nos invita a reflexionar sobre las múltiples realidades que se viven alrededor del mundo con relación en prácticas que, bajo estructuras hegemónicas, generan vulneraciones a la vida y dignidad de las personas por razones de género, edad, etnicidad, orientación sexual, diversidad funcional, entre otras condiciones y situaciones (Correa Alzate, 2017; Rodríguez Vignoli, 2001). El reconocimiento y respeto de las diferencias humanas posibilitan que los sujetos puedan acceder a una vida libre de violencias, y da paso a que en un nivel social se camine hacia la construcción de una cultura de paz.

Considerando que la palabra hegemonía, de acuerdo con Gramsci (1978), es una estrategia que un grupo social utiliza para que otros grupos sociales acepten sus ideas a través de la persuasión y el consenso, se entenderá por estructuras hegemónicas a los acomodos y órdenes que un sistema establece sobre sus componentes para definir acciones que establezcan el dominio. Por ello, una cultura con estructuras hegemónicas provoca la diferenciación entre quien es subordinado, por ende, vulnerado, y quienes ostentan el poder.

Frente a realidades donde hay desigualdades, exclusiones, segregaciones y demás fenómenos que atentan contra los derechos humanos, se requiere promover, establecer y mantener acciones de igualdad, equidad y democracia, que se conocen como cultura de la paz.

Conceptualmente, la cultura de la paz abarca un amplio número de elementos geopolíticos y otros más relativos a estructuras y sistemas sociales; Naciones Unidas reunió una serie de atributos para describirla, estableciendo en el Informe Preliminar de Síntesis a las Naciones Unidas acerca de la Cultura de Paz (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1998), que consiste en un "conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida", con el que impulsa a caminar y actuar acorde al compromiso y respeto hacia los derechos de las personas, así como a fomentar actitudes que promuevan una convivencia en el marco de la igualdad, libertad, justicia y democracia.

Ese mismo documento postula una afirmación que sustenta la propuesta del presente artículo, y es que menciona que la violencia es evitable:

> La esencia del planteamiento de la cultura de paz reside en la idea de que prevenir ante todo la violencia y tratar sus causas profundas es más humano y eficaz que intervenir en conflictos violentos después de su estallido y emprender la edificación de la paz después de que hayan finalizado. (UNESCO, 1998, párr.3)

En este sentido, la prevención de la violencia se encuentra estrechamente relacionada con las medidas internacionales, nacionales y regionales para la construcción de una cultura de paz, siendo la educación un punto angular en el desarrollo de acciones en pro de la paz y la no violencia (UNESCO, 1998). Es decir, el papel de la educación trasciende los límites del traspaso de información y reúne otros aspectos que son fundamentales para el desarrollo de una vida digna de todos y todas.

Para esto es importante reconocer aquellas herramientas educativas, tales como la lectura, la investigación, el análisis de casos, los recorridos in situ (Chrobak, 2017), que

permiten generar espacios para el intercambio de pensamientos, saberes y sentires que impulsen el pensamiento crítico y empático ante la diversidad humana en sus múltiples contextos sociales. Si se considera la lectura como una herramienta de transformación social, ¿cómo es posible aplicarla para fomentar la cultura de paz y la inclusión, que redunde en el reconocimiento de la diversidad y las diferencias? Para dar respuesta se hizo una reflexión a partir de la revisión teórica sobre el pensamiento crítico, la lectura, la diversidad y la cultura de la paz.

ACERCAMIENTO A LAS DIFERENCIAS

La igualdad y la libertad son derechos que todo ser humano tiene por el hecho de haber nacido, facultades que, al ser reconocidos y respetados, avalan la diversidad de la humanidad; ese trato digno implica aceptar las diferencias, lo que posibilita el diálogo intercultural, y con ello, el fomento de vínculos y pensamiento críticos que transformen el binomio dominación-subordinación en procesos equitativos para llegar a la igualdad.

Con la diversidad se reconoce la heterogeneidad y el mosaico cultural de los grupos sociales, que, en palabras de Guzmán Muñoz (2014), emergen como diferentes, variados, desemejantes y abundantes de cosas distintas, en una libre aceptación de lo individual y su variabilidad, "de manera que cada persona se valora por lo que es y puede aportar por sí misma" (Barberá Heredia et al., 2002 p. 40) ya sea en un espacio o en escenarios distintos; es "una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades" (Arismendi y Toledo Araque, 2020, p. 14).

La diversidad representa la riqueza de la Humanidad visibilizada en los grupos culturales, pueblos originarios, variaciones lingüísticas, expresiones idiomáticas, donde el compartimiento de formas de ser y pensar, así como el intercambio de costumbres y saberes, contribuyen a la innovación, la creatividad y al conocimiento del mundo.

> El criterio de diversidad trata de compatibilizar el principio ilustrado de la 'igualdad' con el reconocimiento de la singularidad sobre la cual se instala la construcción de la subjetividad. El equilibrio entre justicia de la igualdad, por un lado, y valoración de la variabilidad individual e intergrupal, por otro, representan los dos pilares conceptuales en los que se apoya el desarrollo de la estrategia de diversidad. (Barberá Heredia, 2004, p. 42)

Cada persona es un mundo posible y su ser está avalado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se establen las garantías individuales y el derecho a su disfrute, en un escenario que debe estar sin violencia y en condiciones de igualdad a partir de las diferencias; pero también cada sujeto está llamado a reconocer, aceptar y valorar a la otredad, bajo el entendimiento de participar en condiciones de paridad en un mundo ético común, reconociendo la singularidad y diferencias de cada individuo (Organización de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], s/f).

La humanidad es diversa en cultura, entendiéndose como "el grado de variación cultural en ciertas áreas geográficas en las que coexisten diferentes culturas, donde puede apreciarse, entre otras, variaciones étnicas, lingüísticas, religiosas" (Álvarez y Urbano, 2013, p. 156). Las personas nacen y se socializan en espacios que difieren en cultura y geografía,

por lo que comparten o no, prácticas culturales, es decir, se mezclan, se intercambian; en algunos casos, una cultura domina a otra, en otras las culturas coexisten y aceptan sus diferencias. En esas relaciones se aprecian las diferencias de pensamiento, acción, símbolos, significados, prácticas, así como la influencia de una cultura respecto a otra, la apropiación o la pérdida de elementos que identifican a los grupos.

> La diversidad cultural enmarca un sinnúmero de particularidades propias de cada contexto, permitiendo una estructura social acorde con las necesidades y expectativas en cada uno de los espacios en donde tienen lugar las distintas interacciones, desde las cuales, el ser humano direcciona su propia cosmovisión del mundo, dependiendo de sus creencias, costumbres y tradiciones (Guzmán Muñoz et al., 2014, p. 156).

De la misma forma, se es diverso desde lo funcional, ya que cada persona desarrolla habilidades y alimenta sus capacidades, por lo que cada una tiene una forma diferente de cumplir metas, superar obstáculos y de seguir sus intereses, a pesar de que haya limitaciones del entorno y en su unidad corpórea; por ello, las personas que por nacimiento o por accidente presentan limitaciones físicas o psicológicas, "no tienen deficiencia, sino diversidad, de lo cual se deduce que lo que sufren no es discapacidad, sino marginación e injusticia debido a su diversidad" (Canimas Brugué, 2015, p. 82), lo que significa que están en posibilidades para desarrollar otras habilidades que les permita ser independientes. La diversidad funcional "es un desenvolvimiento cotidiano, una funcionalidad, diferente a lo que se considera usual" (Rodríguez y Ferreira, 2010, p. 294), muchas veces limitado no por el sujeto sino por el entorno social.

Desde la identidad sexual y de género también se es diverso, puesto que existen múltiples formas de expresiones sexuales y del deseo erótico (Mogrovejo, 2008), así como la construcción cultural del cuerpo. En esa diversidad hay implícito un ámbito de poder que estructura lo socialmente aceptado, por ello, la diversidad sexual también cuestionar, de acuerdo con Núñez Noriega (2011), "las ideologías dominantes que construyen distinciones pertinentes alrededor de la existencia sexual de las personas" (p. 51). En esta otredad considerada disidente se debate lo normalizado que está la heterosexualidad como cultura hegemónica para las relaciones interpersonales, reclamándose el derecho al reconocimiento de las diferencias (Mogrovejo, 2008), de ser construcciones más allá de un binarismo limitativo de la expresión de las personas.

También existe la diversidad económica, que engloba "formas diferentes que las sociedades tienen para la producción, el intercambio y el consumo informal de bienes y servicios o que se realiza más allá del mercado y de las lógicas capitalistas (Del Moral Espín, 2016, p. 164), que implican el reconocimiento de la pluralidad de espacios para lo económico, posibilitando un espectro más amplio de sujetos, espacios, lugares y actividades y cuestionando las dicotomías público/privado, producción/reproducción, formal/informal.

> La alternatividad económica está precisamente buscando la forma de revertir los procesos de exclusión social que ha provocado el sistema capitalista durante siglos con la explotación de la fuerza de trabajo y su discriminación prolongada en el tiempo por el antagonismo de la lucha de clases (Velásquez Forero, 2008, p. 96).

Estas diferencias enriquecen a la dinámica social, pero invitan a debatir las prácticas de represión, segregación y discriminación, ya que son factores limitantes para el desarrollo

psicosocial de las personas; este debate daría paso a la cultura de la inclusión, donde todos y todas tengan reconocimiento a su diversidad y trato con equidad. Para Luhmann (1994), la inclusión designa el lado interno de la forma, aunque reconoce que un sistema siempre excluye algo de su entorno; entonces, invita a cuestionar a los sistemas de poder que determinan lo que debe estar adentro y lo que se queda afuera, mediante discursos neocoloniales que subordinan a quienes rompen y confrontan la normalización de la hegemonía.

Si se habla de inclusión es porque existe exclusión, porque hay prácticas que desestabilizan las aspiraciones paritarias a las que todos y todas tienen derecho; entonces, si se parte de la postura de que los seres humanos son iguales ante la Ley, avalado por la constitución política del espacio geográfico donde nacen, con diferencias en cuanto a lengua, raza, costumbres, pensamientos, valores y demás categorías que implica la diversidad, es lógico pensar que no debería haber prácticas discriminatorias, pero la existencia de grupos dominantes provoca desigualdad, segregación y exclusión, que son fenómenos sociales detonantes de conflictos armados, desplazamiento forzado, disputas raciales -e incluso, religiosas- y confrontaciones culturales.

De acuerdo con Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013), la inclusión es el medio para atender la diversidad, donde las personas son aceptadas, valoradas y reconocidas en su singularidad; es ofrecer igualdad de oportunidades en el respeto a sus diferencias.

En el fomento de la cultura de la paz se pretende eliminar procesos de exclusión, por lo que se enfatiza la inclusión como una acción indispensable en la construcción de escenarios seguros para el desarrollo humano. La inclusión, entonces, implica aceptar y valorar a la diversidad, donde las diferencias construyen sujetos únicos y comunidades plurales; sin embargo, las prácticas de exclusión predominan en el escenario social como parte de una cotidianidad que se establece en una rígida estructura de poder.

Si se hace necesario que la inclusión sea el medio para construir la cultura de paz, y que las diferencias sean reconocidas para ser incluidas, entonces, la cultura de paz invita a que todos y todas se vean como iguales, que se transformen las condiciones que vuelven vulnerables a grupos considerados minoritarios y que se establezcan procesos comunicativos eficaces en todas sus dimensiones.

Históricamente han sido violentadas, y por ende, discriminadas, aquellas personas que salen de lo socialmente establecido como normal, como si fueran sujetos sin condición humana en lejanía a lo establecido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Se reproducen prácticas que siguen un modelo de sociedad monocultural y, por lo tanto, "reducen al silencio todas las demás realidades; puede que en algunos momentos se hable de los otros, pero siempre para acallarlos, no dejándoles hablar, y siempre representándolos según el imaginario del grupo hegemónico en la sociedad" (Torres Santomé, 2008, p. 91)

Así, las mujeres, las infancias y la adultez mayor son desvalorizadas por el género, la edad y la productividad; los pueblos originarios son excluidos por cuestiones de raza; las personas con alguna discapacidad, son estigmatizadas por funcionalidad física y mental; los grupos con identidades distintas al binarismo sexual y de género, son ridiculizadas por cuestiones de rol, orientación, preferencia y expresión de su ser persona; la mendicidad, la marginación, el desempleo y la pobreza, son tomados como referentes para el trato como

desecho humano a quienes viven en tales condiciones. De la misma forma, quienes ejercen prostitución o que son adictas a sustancias psicoactivas, son apartadas de las condiciones de bienestar debido a la idea de que transitan en escenarios considerados insalubres.

Por ello, el establecimiento de referentes aceptados como normal provocan divisionismos en la dinámica social, y faculta de poder a quienes cumplen con parámetros hegemónicos. De esta forma, ser hombre tiene mayor valor que ser mujer, o bien, hay más oportunidades de crecimiento estar en la adultez joven que en la adolescencia o la senectud; poseer un estatus socioeconómico alto dota de más ventajas a las personas, como el poseer un puesto jerárquico alto en alguna organización, o bien, tener relaciones sociales de poder. En esa dinámica, Luhmann (1994) considera que "la exclusión de la sociedad se realiza de manera impulsiva, ya sea porque alguien se ha mudado, a otra tribu; o por expulsión debido a un comportamiento insoportable. Prácticamente es imposible vivir sin estar integrado alguno de los segmentos" (p.18).

Frente a esas dicotomías y evidentes desigualdades se hace necesario trabajar para generar espacios equitativos, donde las condiciones sociales, culturales y económicas permitan el desarrollo armónico de las personas a partir de sus diferencias; no se trata de ser iguales en todos los aspectos, sino de tener las oportunidades a partir de los requerimientos particulares. Es ahí donde se busca ser inclusivos, es decir, donde las características personales sean motivo de impulso y no de limitación.

En una sociedad multicultural como esta surge la necesidad de no solo reconocer su diversidad y diferencias individuales, sino de aprender a vivir juntos. Es preciso y urgente trabajar en común para que la convivencia entre todos sea pacífica, enriquecedora, agradable y positiva. Este es el punto de partida de la interculturalidad (Arismendi y Toledo Araque, 2020, p. 13).

Las diferencias generan diversidad, por lo tanto, todos debemos ser incluidos/as porque nuestra sociedad es múltiple, variada; el detalle es que los grupos que ostentan poder establecen ciertas estructuras donde se jerarquiza, y lo que sale de lo considerado normal, es excluido, denigrado, discriminado; y es ahí donde se debe tener conciencia de que, al formar parte de una sociedad, nos somos diversos, por lo tanto, la inclusión está implícita. La inclusión debería ser lo cotidiano, no lo que se busca; como la Humanidad es diversa, esa multiplicidad diferente forma sociedad, pero al existir exclusión, entonces, se pretende la inclusión.

> Lo más relevante de la práctica es reflexionar acerca de la importancia que tiene ocupar el lugar del otro para poder comprenderlo, asumiendo que cada uno de nosotros puede ser visto también como cultura, sociedad y persona diferente, según el horizonte interpretativo desde el que se interprete (Mariscal Vega, 2018, p. 67).

Será el diálogo intercultural mediante la participación integral de la sociedad lo que posibilite la transformación de las prácticas excluyentes de esas violencias que denigran la dignidad humana y que condicionan el derecho al libre desarrollo de los grupos vulnerados.

Entonces, frente a las múltiples complejidades que resultan de la respuesta social ante la diversidad humana, es importante hacer uso de aquellas herramientas que nos permitan caminar hacia un futuro donde las diferencias no solo sean respetadas, sino también valoradas. Es aquí donde la lectura como herramienta generadora de un pensamiento crítico

cobra particular sentido al emplearse en espacios educativos donde se invite a cuestionar aquellas prácticas que propician situaciones de discriminación, violencia y falta de tolerancia a la diversidad en todas sus manifestaciones.

La lectura, entonces, no solo tiene la cualidad de acceder a la información para la acumulación de conocimiento, sino también posibilita un espacio fértil para la generación de preguntas y el replanteamiento de pensamientos y posturas, a partir del intercambio y el fomento a la empatía.

LECTURA CRÍTICA Y EMANCIPADORA

Considerada como una habilidad comunicativa para la comprensión de la realidad social, la lectura representa un canal para el encuentro de saberes entre quien lee y a quien se lee; es un acto de darle voz a las palabras, aun en silencio, con el que se hace eco de las ideas que conforman un texto. Cuando se lee se activan procesos cognitivos de procesamiento de información, comprensión, imaginación y reflexión, de tal forma que se generan experiencias de aprendizaje.

Si la lectura posibilita la comprensión y reflexión, entonces es posible generar pensamiento crítico a partir del abordaje de hechos y acciones de actores sociales frente a fenómenos sociales. “Ser crítico alude a la disposición de desentrañar lo subyacente, identificar intencionalidades y propósitos, mediante el manejo de todo tipo de relaciones” (Serrano de Moreno y Madrid de Forero, 2007, p. 61).

Entonces, hacer lectura crítica es cuestionar hechos, es llegar, en palabras de Cassany (2006), al sentido profundo de un texto, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita. La lectura crítica es emancipadora porque destapa las ideas y provoca libertades, conciencias y alfabetización crítica.

Una de las características que resaltan de la lectura crítica para la inclusión, es su capacidad para desafiar los estereotipos y los prejuicios que giran en torno a grupos poblacionales que socialmente son vulnerados, ya que, al dirigir la atención a debatir temas, bajo la propuesta de partir desde la pregunta y no desde la aseveración, se posibilita un diálogo encaminado a la reflexión que al ser mediado por principios de empatía, respeto y responsabilidad de la palabra que se comparte, promueve una apertura a repensar y reflexionar sobre cómo esas ideas preconcebida con cargas negativas se convierten en un prejuicio y cómo esto a su vez incide en las dinámicas sociales.

Por otra parte, la lectura brinda un acercamiento a nuevos referentes que permiten la formación de las bases de los pensamientos y creencias tanto sobre personas como de los estilos para relacionarse en diversos escenarios.

Valorar la pregunta, la duda y la curiosidad en el marco del reconocimiento y respeto de la otredad, es entonces permitirse una valiosa oportunidad para cuestionar la forma en que está constituido nuestro pensamiento y cómo este es un proceso continuo donde nunca se analiza algo dos veces con los mismos elementos, pues naturalmente se van presentando nuevos alcances en las formas de aproximarse a un tema, tanto en un sentido racional como afectivo y experiencial.

Paulo Freire, en su práctica pedagógica, afirmaba que en espacios de aprendizaje donde al estudiante se le brindaran todas las respuestas aceptadas por el docente, se generaba una "castración de la curiosidad", por lo que invitaba a llevar a cabo la búsqueda de respuestas y no el establecimiento de estas, ya que la curiosidad en sí misma es una pregunta (Freire, 1985).

Partiendo de las reflexiones de Freire, se puede considerar que la lectura es un acto que cuando trasciende del placer y se emplea como herramienta donde la pregunta es el punto de partida de todo diálogo, se vuelve impulsora del pensamiento crítico.

Oviedo Oviedo (2019) afirma que la educación puede ser un instrumento estratégico para reproducir la hegemonía dominante en las nuevas generaciones o un instrumento de liberación de los sectores desposeídos, ya que un proceso educativo de cualquier giro cuenta con la ambivalencia de reproducir pensamientos opresores o liberadores en calidad de traspaso informativo sin espacio de reflexión, o bien, de generar procesos de reflexión sin un acompañar ético que exacerbe posturas encaminadas a preservar dogmas o hegemonías que contribuyen a los grandes problemas del mundo. Es decir, lo que se hace y cómo se hace es tan importante en materia ética como el contenido a compartir en sí mismo. Por ello es importante pensar que los espacios educativos encaminados a caminar a una liberación son espacios que imprescindiblemente tienen un corte político que guía el andar hacia sus objetivos particulares.

Es así como pensar en un proceso de literacidad crítico es una vía para fortalecer procesos emancipatorios en diversos niveles, ya que los procesos de literacidad transcienden las fronteras del libro, e incluso de la letra, permitiendo a quien lee poder explorar las lecturas de los mundos y de las narrativas que componen a este, aventurándose a poder explorar las narrativas propias que le constituyen y que favorecen a generar nuevas y diversas aproximaciones al mundo que habita.

Finalmente, un elemento de suma relevancia en el trabajo con la lectura es el impulso y promoción del diálogo ya que permite introducir al debate temas que en escenarios cotidianos serían poco probables de ser abordados, la posibilidad poner en discusión aquello que socialmente se encuentra preestablecido en su significado y en el valor que le ha sido asignado.

Volver a ver aquello que da origen a problemáticas de índole discriminatorio, es abrir una oportunidad para reconfigurar la forma en que se establecen las relaciones interpersonales y, por ende, es dar pasos hacia una cultura de paz.

REFLEXIONES FINALES

La totalidad humana está comprometida con la paz en una búsqueda constante de establecer y mantener redes de colaboración y apoyo entre las múltiples manifestaciones culturales; sin distinción por alguna condición, es una tarea inherente en la convivencia social y una aspiración común en la coexistencia. En esa meta común, se apuesta a que la lectura sea un canal que posibilite prácticas de reconocimiento a la otredad, donde se respeten y valoren las diferencias porque se necesita ser distinto para ser plurales, y donde se comprenda que las ideas denotan percepciones, comunes o distantes, que requieren ser escuchadas.

La lectura abre un mundo de posibilidades para la formación integral de la humanidad, como el conocimiento de la construcción histórica de la sociedad, el acercamiento a las vivencias de los grupos culturales y el análisis de los acontecimientos contemporáneos, a la par del desarrollo de habilidades de comunicación y la capacidad sociolingüística. Se ha reconocido a la lectura como un mecanismo de aprendizaje entre pares, lo que permite reflexionar cualquier situación en condiciones de igualdad. Por ello, la lectura que es crítica resulta factible para abonar a la cultura de la paz y la inclusión.

Se necesitan, entonces, metodologías activas que, de acuerdo con Mariscal Vega (2018), son herramientas indispensables en la construcción de la cultura de paz; la lectura crítica responde a esa necesidad, ya que el acto de leer invita a la comprensión de las ideas, la valoración de las prácticas, la construcción del entendimiento y la adquisición de saberes; si se es crítico, entonces se es consciente de que la sociedad es un todo heterogéneo que hace patente el compromiso hacia la otredad, que tiene capacidad para reinterpretar los propios valores y que invita a la colaboración sin distinción.

La lectura entre todos y todas, considerando las diferencias, es una estrategia para hacer a un lado aquellas prácticas inadecuadas, consideradas así por Torres Santomé (2008), en la formación integral de las personas, ya que generan actos violentos como la segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, psicologización, paternalismo, infantilización, o bien, lejanía de la realidad y olvido del pasado, producto de ideologías hegemónicas que pretenden establecer parámetros de aceptación social como si todas las personas fueran uniformes en acción y en pensamiento.

Retomando las ideas de Castelar (2014), la diversidad implica el encuentro con el otro, el reconocimiento de la vulnerabilidad y la conformación de espacios de cohabitación, donde se minimicen las condiciones de precariedad en las que se produce tal encuentro (p. 84). Es necesario, tal como lo indica Torres Santomé (2008), conocer las sociedades globales y su funcionamiento para identificar los factores que producen injusticias, discriminación y violencias.

En todas las realidades se requieren ciudadanos sensibles a la otredad, con capacidad de colaboración ante la dolencia de los pares; se apuesta por la lectura crítica para debatir y reconstruir las dinámicas sociales. Siendo sensibles y propositivos es posible instaurar la cultura de paz.

La lectura y educación critica, desempeñan un papel esencial en la promoción de una mentalidad de paz y rechazo a la violencia, al potenciar actitudes y habilidades que favorecen esta cultura.

Existe una urgente necesidad de priorizar el trabajo reflexivo en entornos educativos, laborales, comunitarios y sociales que permitan abrir la oportunidad de mirar las diferencias como elementos aliados en una sociedad con un presente lleno de desafíos territoriales.

REFERENCIAS

Alegre, O. M. (2006). Cultura de paz, diversidad y género. *Revista Investigación en la escuela,* (59), 57-68.

Álvarez, C., & Urbano, D. (2013). Diversidad cultural y emprendimiento. *Revista de Ciencias Sociales, 19*(1), 154-169.

Arismendi, C., & Toledo Araque, D. (2020). *Educando para la inclusión de la cultura de paz. Guía de apoyo para el docente.* Universidad Católica Andrés Bello. Centro de Estudios Regionales.

Barberá Heredia, E. (2004). Diversidad de género, igualdad de oportunidades y entornos laborales. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (50), 37-53.

Barberá Heredia, E., Ramos, A., Sarrió, M., & Candela, C. (2002). Más allá del "techo de cristal". Diversidad de género. *Revista del Ministerio del Trabajo y Asuntos Jurídicos*, (40), 55-68.

Castelar, A. F. (2014). Sobre la diversidad sexual en la escuela. Educación y Ciudad, (26), 77-86.

Canimas Brugué, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? *Siglo Cero, 46*(2), 79-97. Doi: http://dx.doi.org/10.14201/scero20154627997.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Anagrama.

Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, *11*(12), 2-12. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8292/pr.8292.pdf

Corlett, S., Di Marco, D., & Arenas, A. (2019). Inclusión de la diversidad sexual para una cultura de paz en las organizaciones: un estudio en Ecuador. *Revista de Cultura de Paz, 3*, 75-90.

Correa Alzate, J. I. (2017). Historicidad de procesos de exclusión y discriminación para grupos minoritarios en educación superior. *Revista Senderos Pedagógicos, 8*(1), 141–153. https://doi.org/10.53995/sp.v8i8.972

Del Moral Espín, L. (2016). Hablando el lenguaje de la diversidad económica. Un diálogo entre la geografía económica crítica y la economía feminista. *Revista de Economía Crítica,* (22), 162-177.

Gramsci, A. (1978). *Notas sobre Maquiavelo, sobre Política y sobre el Estado Moderno.* Juan Pablos Editor.

Guzmán Muñoz, E. J., Muñoz Muñoz, J., Preciado Espitia, E. A., & Menjura Escobar, M. I. (2014). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Plumilla Educativa, 13*(1), 153-175. https://doi.org/10.30554/plumillaedu.13.404.2014

Mariscal Vega, S. (2018). Educación para la paz y razón inclusiva. El pensamiento crítico en la filosofía para niños. *Innovación Educativa, 18*(78), 55-71.

Mogrovejo, N. (2008). Diversidad sexual, un concepto problemático. *Revista Trabajo Social*, (18), 62-71.

Núñez Noriega, G. (2011). *¿Qué es la diversidad sexual?* UNAM.

Oviedo Oviedo, A. (2019). Educación para la emancipación: La educación liberadora de Leónidas Proaño. *Revista Andina de Educación, 2*(1), 18-24.

Rodríguez, S. y Ferreira, M. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología, 68*(2), 289-309. Doi: 10.3989/ris.2008.05.22

Rodríguez Vignoli, J. (2001). *Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes.* NU. CEPAL. CELADE.

Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M.A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *REOP, 24*(2), 24-36.

Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. una propuesta para la reflexión. *Acción Pedagógica,* (16), 58-68.

Silva Montes, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad,14*(1), 1-2.

Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación,* (345), 83-110

UNICEF. (s/f). Misión#9-Respeto a la diversidad. Disponible en: https://www.unicef.org/lac/misi%C3%B3n-9-respeto-la-diversidad

Velásquez Forero, A. (2008). Diversidad económica y autonomía local. *Revista Utopía, 28*, 91-99.

Educación y Ciencia (2024), 13(62), 128-142
Artículo de investigación

School Coexistence and Social Distancing in Mexican College Students at Covid-19's Pandemic

Convivencia escolar y distanciamiento social en estudiantes universitarios mexicanos durante la pandemia por Covid-19

Cecilia Vallejos Parás[1] y María Anabel Covarrubias Díaz- Couder[2]
[1]Universidad La Salle, México (cecilia.vallejos@lasalle.mx), [2]Universidad La Salle Noroeste, México (anabell.covarrubias@lasallenoroeste.edu.mx)

Cómo citar este artículo:
Vallejos-Parás, C., & Covarrubias Díaz-Couder, M. A. (2024). School Coexistence and Social Distancing in Mexican College Students at Covid-19's Pandemic. *Educación y ciencia, 13*(62), 128-142.

Recibido: 30 de abril de 2024 | Aceptado: 31 de octubre de 2024 | Publicado: 21 de diciembre de 2024

Resumen
Durante la pandemia de COVID-19, la educación superior en México experimentó una profunda transformación al adoptar modalidades de aprendizaje a distancia, como la educación híbrida y virtual. Los estudiantes universitarios se vieron obligados a abandonar las aulas y la forma de relacionarse cambió. Este artículo analiza cómo evolucionó la convivencia escolar entre estudiantes universitarios mexicanos a través de las distintas fases de aprendizaje a distancia y a las medidas de contención comunitaria, y pone énfasis en el impacto del mundo virtual en las relaciones sociales y en ciertos casos de agresión entre pares. La investigación se basa en narrativas y datos recopilados de personas que experimentaron el distanciamiento social obligatorio durante sus años universitarios. El objetivo es comprender cómo los estudiantes universitarios convivieron en cuatro instituciones de educación superior en México. El estudio emplea un enfoque mixto exploratorio, con entrevistas cualitativas en la primera etapa y un cuestionario cuantitativo en la segunda, dirigido a 1270 estudiantes. Entre los hallazgos, se destaca que, aunque los estudiantes inicialmente se adaptaron a la socialización virtual mediante las TICs, el aislamiento prolongado provocó un distanciamiento y una añoranza por la interacción presencial. Asimismo, se reveló que las TICs actuaron como un vehículo contra el aislamiento social.

Palabras clave: aprendizaje en línea; enseñanza superior; educación en situación de emergencia; convivencia escolar; pandemia Covid-19

Abstract
With the arrival of the COVID-19 pandemic, higher education in Mexico underwent a profound transformation, shifting towards remote learning modalities such as virtual and blended education. Young college students left out classrooms and their social relationships. This article investigates how was school coexistence among Mexican college students evolved through various phases of remote learning and community containment, emphasizing the impact of the virtual world on social relationships and instances of aggression. It draws narratives and data gathered from individuals who experienced mandatory social distancing during their college years. The aim is to understand what happened and how coexistence took place among college students at four higher education Institutions in Mexico. In terms of methodology, this study presents the results of an exploratory mixed-methods research approach, consisting of two distinct stages. The first stage adopts a qualitative and exploratory lens, aiming to capture the voices of students through 12 interviews, each lasting 1.5 hours. The second stage employs a quantitative approach, utilizing a questionnaire with 54 questions administered to 1270 higher education institution students. Among the findings, it is highlighted that, while

students initially adapted to virtual socialization through ICTs, prolonged isolation led to disengagement and a yearning for face-to-face interaction. Also, findings reveal that ICTs served as a vehicle against social isolation.
Key words: open learning systems; higher education; education in emergencies; peaceful coexistence; Covid-19 pandemic

INTRODUCCIÓN

Following the community containment caused by pandemic crisis by COVID-19, college students were forced to start or continue their studies in Virtual Learning Environments (VLE) through online educational platforms (Bacher-Hicks et al., 2022) and through the implementation of the Emergency Remote Teaching (Hodges, et al., 2020). The crisis accelerated the integration of ICT into education, leading to the adaptation and implementation of diverse forms of online teaching. There was a rapid shift from traditional face-to-face teaching to remote learning (Yacob et al., 2020). The International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) stated that for students, the most significant impact because of COVID-19 had been the temporary closure of institutions and the cessation of face-to-face activities (Vidal et al, 2021).

This disruption not only affected academic continuity but also had profound implications for students' mental and physical well-being. Higher education students faced health challenges during this period. For instance, anxiety was likely exacerbated by the sudden shift to online learning, isolation from peers, and uncertainties regarding their academic and professional futures (Wang et al., 2021). Cao *et al.* (2020) highlighted that 24.9% of college students experienced anxiety due to the COVID-19 outbreak. A study made in a College of the United States, 71% of college students indicated increased stress and anxiety due to COVID-19. (Son, 2020). In the international context, research showed that the prevalence of anxiety, depression, and stress prevalence among college students increased during the pandemic, with non-Chinese students showing higher levels of these symptoms compared to Chinese students (Cao, et al., 2020; Wang et al., 2021)

The sudden shift compelled young individuals to engage with their peers in novel ways, as their conversations and interactions shifted to virtual realms. This rapid and dramatic change, termed Emergency Remote Teaching (ERT), denotes a temporary shift in instructional delivery to alternate modes due to crisis circumstances (Hodges et al., 2020). From one to another, ICT became a critical medium for teaching and learning (Wambui, 2022).

In March 2020, the Mexican government implemented community containment measures and social isolation in response to the COVID-19 emergency. Nationally, educational institutions transitioned to virtual education. According to the National Association of Mexican Universities and Institutions of Higher Education (ANUIES), in the 2019-2020 cycle, there were 4,931,200 higher education students, with, 4,043, 584 students engaging in online classes shortly after the declaration of the pandemic (ANUIES, 2022).

In response to the pandemic-induced challenges, in Mexico, higher education institutions began integrating new technologies into educational practices, adopting various teaching approaches. These included distance and online classes, virtual synchronous or

asynchronous education, and later, a mixed or blended model, contingent upon infection rates and vaccination levels against COVID-19.

The public health emergency reshaped the role of technology in the classroom, elevating it to a fundamental component of education (Arriaga et al., 2023). There is ample evidence on this matter. A wide range of studies have been conducted on the teaching-learning process and mental health among Mexican young college students during COVID-19 pandemic (Zúñiga-Rodríguez, 2023; Gaeta, 2023).

The integration of ICT into education has significantly altered the ways students communicate, engage in recreational activities and coexist within the college environment. While this shift has brought numerous benefits, it has also introduced personal challenges. Peer socialization, in particular, was disrupted. The daily life at college and social interactions suddenly migrated to virtual spaces.

Amidst these educational transformations, changes in student coexistence and communication, and alterations in socialization patterns became evident. Arana (2020) argues that the imposition of virtual education and mandatory social distancing led to communicative isolation among students, due to the lack of daily coexistence between classmates and the reduction of communication channels involving eye contact and body language. The study by Rodríguez Figueroa and colleagues (2023) explores school coexistence in a private college in central Mexico, before, during, and after the pandemic. Among its findings, it is concluded that the pandemic represented a rupture in the students' daily lives and that the concept of "university coexistence" should be employed given its particularities.

This new way of socializing, as well as the beginning of massive virtual education, have opened up spaces of coexistence that remain underexplored in educational practices, school climate, coexistence among students, and related areas. Consequently, new questions have arisen:

How did college students manage their social interactions during COVID-19 pandemic? What were the socialization dynamics during periods of virtual education and blended learning models? How did the shift to online education affect students' sense of belonging within their academic communities?

Additionally, it is pertinent to examine whether these forms of coexistence were accompanied by instances of violence. Even prior to the pandemic of COVID-19, research indicated that new technologies could serve as conduits for aggression among peers, as seen in cyberbullying and sexting cases (Bacher et al., 2022; Del Rey et al., 2018, 2019; Ojeda et al., 2020; Velázquez, 2017, Francisco et al., 2015).

In this context, numerous scholars have emphasized the potential for ICT to facilitate defamatory and aggressive behaviors, against a person or a group, and may even involve cases of cyberbullying (MacDonald, 2010; Rodríguez et al., 2018; Redondo et al., 2017). As highlighted by Rodríguez and Rivadulla (2018) in their study with higher education students, the impact of cyberbullying via phone or the internet often exceeds that of traditional forms of bullying.

This study thus provides an analysis of how the shift to online and hybrid education during the COVID-19 pandemic affected social coexistence among students. By using qualitative and quantitative methodologies, the research examines how students´ interactions communication, and sense of community evolved during this period, drawing on data collected from four higher education institutions in Mexico. By exploring student narratives and quantitative data, the study´s aim is to understand the impact of COVID-19 pandemic on college students´ social interactions and socialization dynamics during periods of virtual, blended and hybrid education[1]

METHODOLOGY

Study design

This study employed an exploratory mixed-methods design, integrating qualitative and quantitative approaches across two distinct phases to capture and enrich student perspectives comprehensively.

Data collection

Qualitative stage

In-depth interviews were conducted with first-year college students from a higher education institution in Mexico City. Interviews occurred at two time points: at the end of the fifth semester (November 2021) and at the end of the sixth semester (May 2022), corresponding to the students' third year of college. These interviews, totaling twelve (12) and averaging 1.5 hours each, captured insights into student experiences across various learning modalities, including virtual, blended, hybrid, and on-site formats. The interviewer, a familiar teacher, fostered a comfortable and candid atmosphere during discussions. Once the qualitative data had been analyzed, the instrument for the second stage of the research (quantitative stage) was constructed.

Quantitative stage

A convenience sample of 1270 college students from four different Mexican higher education institutions participated voluntarily in the quantitative phase. Participants were in the final two years of college (6^{th}, 7^{th}, 8^{th}, 9^{th} and 10^{th} semesters), corresponding to the cohort´s first year of college in March 2020. A questionnaire, developed based on qualitative insights, was piloted and administered during October and November 2022. The pilot study was conducted by three experts and reviewed by students from a private higher education

[1] It is important to highlight that the preliminary results of this study were presented at the VIII Congress of Social Sciences and the Mexican Council for Educational Research, which played a crucial role in the reflection and analysis of the final data. The discussions and feedback generated in these academic forums facilitated a deeper interpretation of the results, enriching the final analysis and providing a more comprehensive and accurate perspective on the study's findings.

institution, whose feedback allowed for relevant adjustments to the wording of the items. With a total of 54 questions, the questionnaire included three dimensions: 1) Coexistence and effects of social isolation among college students during virtual education; 2) Aggressive behaviors via ICT among classmates during hybrid education; and 3) Aggressive behaviors via ICT among classmates upon returning to in-person classes. This article is focused on the first and second dimensions.

Data Analysis and Categorization

A convenience sample of 1270 college students from four different Mexican higher education institutions participated voluntarily in the quantitative phase. Participants were in the final two years of college (6^{th}, 7^{th}, 8^{th}, 9^{th} and 10^{th} semesters), corresponding to the cohort´s first year of college in March 2020. A questionnaire, developed based on qualitative insights, was piloted and administered during October and November 2022. The pilot study was conducted by three experts and reviewed by students from a private higher education institution, whose feedback allowed for relevant adjustments to the wording of the items. With a total of 54 questions, the questionnaire included three dimensions: 1) Coexistence and effects of social isolation among college students during virtual education; 2) Aggressive behaviors via ICT among classmates during hybrid education; and 3) Aggressive behaviors via ICT among classmates upon returning to in-person classes. This article is focused on the first and second dimensions: a) Use of ICTs for coexistence among college students; b) College-school coexistence (educational experiences).

These dimensions were further categorized based on the period of community containment and educational modality, including virtual (synchronous and asynchronous); blended (synchronous and face-to-face); and on-site education. Each of the modalities were described as follows: *Virtual*: involves full-time distance teaching-learning; by means of virtual technological learning platforms with synchronous activities (where teacher and students are present in the virtual classroom) and asynchronous activities (in which the teacher contemplates learning activities for the student to carry out outside the virtual classroom time). *Blended:* includes the virtual modality, both synchronous and asynchronous, and the teacher and student's presence in certain subjects in the educational facilities (face-to-face, physically). It includes a model of adaptation to the circumstances and possible manifestations of symptoms among the educational community, in which certain days are attended to at the school and other days classes are taken by distance. *On-site*: Involves in-person learning at educational facilities. Example, it contemplates teachers and students taking all subjects in the educational facilities; that is, students learn in person, in the school, full time. Table 1 illustrates these dimensions and categories, capturing the evolving educational landscape amidst the pandemic.

Table 1

Dimensions and Categories for Data Analysis Regarding the Period of Community Containment and Educational Modality

Dimension	***Categories***		
	Period of community containment	Time	Education modality
Use of ICTs in COVID-19 compulsory isolation *College-school coexistence (educational experiences)*	The beginning of mass virtual education	From March 2020 to December 2020	Virtual (synchronous and asynchronous)
	Consolidation of mass virtual education	From January 2021 to August 2021	Virtual (synchronous)
	Towards blended education	From August 2021 to December 2021	Blended (synchronous and face-to-face)
	A confluence of virtual, blended, and on-site education	From January 2022 to June 2022	Blended, and on-site education (face-to-face / physically)

Source: Vallejos-Parás (2023, 2024).

FINDINGS

The findings presented in this study derive primarily from in depth interviews conducted with students, complemented by quantitative data to enrich and support their perspectives. The qualitative analysis followed the principle of saturation, concentrating on predefined categories: "The beginning of mass virtual education" and "Consolidation of mass virtual education".

Study design

Use of ICTs for coexistence among college students

The beginning of mass virtual education

During this period, student voices underscored a notable change in school coexistence compared to the pre-pandemic era. Despite being in their first year of college, 84.3% of respondents reported having already made friends before the pandemic. However, they expressed a sense of disappointment at the reality of college life during the pandemic: "I imagined that the college would be the most fun time, more social, and it ended up being the opposite." (EAA02).

Once community containment began, social isolation, contrary to initial expectations, was not as challenging as anticipated, with only 24.6% of students reporting occasional difficulty. Some attributed this to changes in their family dynamics and the novelty of the situation. Virtual interactions, primarily facilitated through platforms like Zoom and Skype, became the principal mode of communication, fostering discussions on pandemic-related topics. The following opinions are good illustration of this:

> The first weeks there was this euphoria about having virtual meetings, and we did get together as a whole group on Skype (EAA02). When we entered community containment, the way we related was through video calls. Although we did not imagine that it would last two years, it was like a very fresh dynamic for us (…) the first months of the pandemic, it was fun (ESS01).

> Isolation wasn't difficult for me; I'm very social, but it wasn't that hard. What was tough was not being able to go out, not going to the movies—adjusting to that lifestyle was really hard. But with my friends, I didn't miss seeing them in person because we messaged each other every day, and on weekends, we'd get together all three days, even up to three times a day. We'd stay up until 3 a.m.; we hung out more than we did in person (EFS03).

Respondents stated that, at the beginning of the pandemic, it was common to get together to talk and chat through virtual meetings on Zoom or Skype. Conversations revolved around pandemics, data, the number of infections and deaths, the possibility of vaccine development, and when the cure or vaccine would arrive in Mexico, among other topics:

> We talked online, watched videos, and made memes. Although most of the time it was chatting, at the beginning we talked about what we thought was going to happen. I remember… When they told me it would last 40 days, I said: 'No way, 40 days is a lot, and finally it lasted two years´ (EMM04).

Other testimonies narrate that the virtual meetings lasted until the wee hours of the morning on weekends. This is corroborated by data from the questionnaire conducted, where 76% of students spent more than 9 hours a day on the internet. Generally, those colleagues who got together were those who had become friends before the pandemic:

> At the beginning, we talked a lot by video call, almost daily. Saturdays, and Sundays we talked for about 4 hours, until the wee hours of the morning. All that semester, it was very intense. We were purely women, four of us, from time to time with two other guys, and sometimes we were six girls and two more with the men (EMM04).

During this stage, friendship made at college before the community containment was beneficial to continue with social interaction among peers; however, as it will be observed in the following section, as the social isolation progressed and the hope of returning to "normality" was disappearing; nine months after the community containment began, a change of routine and of coexistence in the social relationships among college students was noticed, in spite of being the same people who formed previous friendships.

Consolidation of massive virtual education

During this period, student voices underscored a notable change in school coexistence compared to the pre-pandemic era. Despite being in their first year of college, 84.3% of respondents reported having already made friends before the pandemic. However, they expressed a sense of disappointment at the reality of college life during the pandemic: “I imagined that the college would be the most fun time, more social, and it ended up being the opposite.” (EAA02).

As time went by and college students began to perceive and realize that the return to school seemed somewhat distant and that the COVID-19 theme was beginning to end, their way of relating to each other took a turn. Young people continued to meet, but with a change in their socializing, which shifted towards fashionable video games, as it shows this narrative:

> We played Xbox, Fortnite, and Among Us; it was the excuse to talk among ourselves (EAA02); Among Us was great for socializing (EFS03). We played Among Us every Friday; my group was 6 or 7 people. It was like the games brought us together outside of school (EGM11).

Young people refer to *Among Us* as the most used video game, and, on average, they played between 5 and 6 hours a day, usually at night, with their friends. Students indicated participating in online multiplayer games as a form of socializing with their college peers. 47.2% of the respondents used to play *Among Us* and 14.1% *Fortnite*[2]. *Among Us* is a video game that went viral in 2020 (although it was created in 2018), whose objective is to sabotage a ship; by means of one or two impostors, who are among the players on board (hence the name of the video game), who must assassinate the crew members. Among its features are that it is multiplayer, free to download, and has a free -to- play format. In November 2020, *Among Us* reached a maximum of 500 million active users (Gamersrd, 2020). This phenomenon may have some explanation in the following testimony:

> Once the whole call system was assimilated and normalized, even though it was fun to talk to our buddies and we missed them, one was no longer interested in reconnecting to chat and was attached to a screen, watching virtual sessions and distracting one's mind on other things (ESS01).

The turn to video games can be understood by the tiredness and monotony of virtual or non-face-to-face classes, as well as by the many months of community containment and social isolation. Contrary to what happened at the beginning of the pandemic, not feeling alone or not missing the person-to-person link, little by little began to change, and, in some cases, community containment, family disputes, and school routines reduced the general state of health of the students.

Table 2 presents the most frequent activities undertaken among college students during the community containment. Virtual communication, particularly talking in video call gatherings, stands out; followed by academic work; and gaming in third place. Data suggests that college students adapted well to the virtual world and leveraged ICT to maintain connections with peers.

[2] The company *Epic Games*, which by July 2018 had the world record with 3.4 million people playing at the same time and about 45 million total users (BBC News, 2018), launched the game Fortnite in July 2017.

Table 2

Primary activities undertaken with college peers during COVID-19

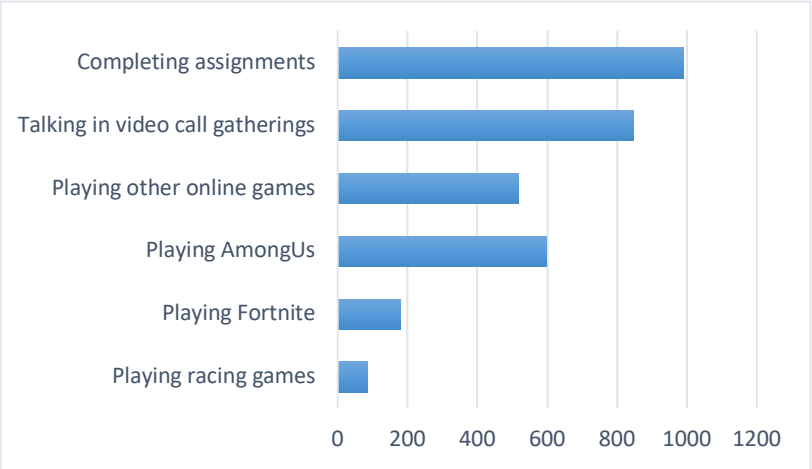


Table 3 shows the type of virtual technology mostly used as a tool of coexistence by college classmates, with variations in platforms, video games, and communication applications depending on the period of time of the pandemic. It is emphasized that in this article, only the first two periods are presented.

Table 3

Type of Virtual Technology Mostly Used as a Coexistence Tool by College Peers During March 2020 to June 2022

The beginnings of massive virtual education	**The consolidation of massive virtual education**	**Towards blended education**	**Confluence of virtual, blended, and on-site education**
Skype **Zoom**	Zoom Google meet Microsoft Teams Video game consoles: -Xbox -Nintendo Online video games by computer or tablet. Social networks. Smartphone communication applications.	Social networks: -Instagram Smartphone communication applications: -WhatsApp	Social networks: -Instagram Smartphone communication applications: -WhatsApp

Source: Vallejos-Parás (2023).

College-school coexistence

The beginnings of massive virtual education

For higher educational Institutions, the beginning of community containment was complicated, since there was not enough time to prepare for virtual education and, therefore, there were no exclusive educational platforms for teaching classes. Consequently, many of the teachers decided to use the *Zoom* platform.

During this time, students highlight some interesting points for reflection. Regarding the issue of teaching versus disruption in class, students report that a considerable number of teachers did not have the necessary computer skills to teach (the so-called digital gap), so they were constantly subjected to ridicule, memes, and hurtful comments from the students, as the two following testimonies point out:

> There was a teacher that we could only see with her eyes; she was very close to the camera; we could not hear her; she did not know how to turn up the volume; she did not know how to put the presentation on the screen either; and the teacher would get in a very bad mood; she was very hysterical; she would get very angry with us because we did not listen to her; well, then she would say, I am going to give the class by sight (ECM05).

> There was a teacher who did not put wallpaper on his lap, and we could see his house. Many people would pass by, and talk to him, and sometimes he wouldn't mute, so we could listen to family arguments. It was not fun because sometimes he was angry with us about some family problems (EIM12).

Regarding *student behavior versus disruption in class,* students pointed out that among the most frequent interruptions were those in which their peers scratched the classroom screen, "which was quite annoying because they constantly interrupted the class and the teachers tended to get angry." (ERH10) 20.8% of students remembered an episode or time where the teacher couldn´t teach because of a disruption in class.

> At the beginning, there were people who went overboard, for example; there were people who would scratch the screen when the professor was exposing. I personally did not do it, but I saw that many classmates did it. As if the option to write during the class remained tight, when the professor started to give the class in PowerPoint, for example, they would arrive and scratch. The teacher would notice (EIM12).

Another example was to deliberately remove a teacher or a classmate, mute or silence them when they were talking, or remove the screen when they were sharing information (this was corroborated through the questionnaire, in which 35.5% claimed to be intentionally expelled or removed from the virtual classroom). In this regard, a voice says: "You could also expel people; there were many problems regarding that because they would remove teachers and classmates." (ESS01)

Other students report that during class, in order not to get bored, there were private messages between classmates. They sent private messages to each other about the way a classmate was dressed, the place where they were taking class, or about some activity that someone was doing, such as eating, lying down, among other things. Comments such as: "Luis has dirty clothes in the background," "Sofia's house is always messy," "Miguel always eats in class," and "Lucia never makes her bed," were very frequent. In this regard, 35.5% of the students claimed to have read some aggressive or mocking comment about a peer through a personal message.

CONCLUSIONS

The participants´ narratives offer valuable insights into the dynamics of student coexistence amidst the challenges posed by COVID-19 within college settings. Additionally, they shed light on the prevailing climate, interpersonal dynamics, educational encounters, and instances of conflict in both virtual and hybrid learning environments across Mexican higher education institutions. Complementing the qualitative accounts, quantitative data serves to reinforce the experiences shared by college students.

While the insights presented here offer only a glimpse into this research, they provide an initial groundwork for understanding the social dynamics experienced by college students during the COVID-19 pandemic. Initially, students adapted their modes of interaction to the virtual realm during community containment.

Due to COVID-19, college students changed their forms of coexistence during community containment towards new virtual forms. The gaming platforms provided opportunities for virtual social interaction and a sense of community among students, particularly during virtual education. Fraser´s study shows that college students displayed a significant increase in TV and video game use during this period, as compared with a year previous (2021).

However, as the social isolation was prolonged, gradually, students began to lose interest in meeting virtually, and, instead, they began to miss the forms of face-to-face coexistence.

Regarding the prevalence of harassment and aggression within the college peers, existing literature converges in highlighting how ICTs have facilitated the manifestation of such behaviors in subtle and indirect manners. These include acts of intimidation, discrimination, harassment, impersonation, and aggression perpetrated through electronic communication channels (Schilling & Wang, 2023).

In contrast to the overtly physical or verbal manifestations of violence commonly observed in traditional face-to-face interactions—whether between individuals or groups—the conditions imposed by the COVID-19 pandemic necessitated adaptations within the educational system. As a result, such forms of aggression predominantly surfaced in written communication.

Regarding the fragmentation or disintegration of groups or classrooms during the period of social distancing and the transition back to face-to-face attendance, one significant factor contributing to this phenomenon is the prevalence of written interactions and aggressive communication among college students via group chats.

Studies on the forms of coexistence and emotional and mental care in virtual environments become more relevant after the community containment and isolation experienced in the years 2020 and 202. This is because students went through social and personal crises that affected their health and their interactions with others. ICT not only facilitated young people´s social relationships but also became a crucial part of their daily lives. In this regard, the study by Cao and colleagues' highlights: "Methods of guiding students to effectively and appropriately regulate their emotions during public health emergencies and avoid losses caused by crisis events have become an urgent problem for colleges and universities" (2020, p.2). Similarly, Kee et al. (2022) stated that the Internet, social media and other forms of visual entertainment helped individuals cope with the lockdown.

Violence between peers continued as before COVID-19 pandemic, but it wasn´t physical violence, since they could not be face-to-face. It tended to be more written, (visible) and symbolic.

The narratives analyzed and the data collected suggest that college students are more inclined towards in-person interactions than virtual ones, contrary to the allure of social networks. This prompts reflection on the potential of the virtual world for fostering school coexistence in the future.

While each narrative contributes uniquely to the discourse, collectively they underscore important themes and invite further exploration. The global health crisis compelled educators to reassess virtual learning and community containment strategies. Despite the challenges posed by isolation and illness, coexistence among students should be a central issue in the educational agenda of any institution.

Lastly, understanding the dynamics of students' coexistence during COVID-19 pandemic remains significant in 2024 as most schools have returned to face-to-face learning. Analyzing data from 2021 allows educators, policymakers and researchers to recognize how virtual learning reshaped socialization patterns and peer relationships in ways that continue to impact student interactions today

REFERENCES

Anuncibay, R. (2017). ICTs and Teenage Students. Problematic Usage or Dependence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 237,* 230-236. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.068

Arana, S. (2020). La evaluación de las emociones dentro del aula virtual universitaria en relación al aislamiento producido por el COVID-19. *Cooperación española de cultura/San José.*

Areepattamannil, S., & Khine, M. (2017). Early adolescent´s use of information and communication technologies (ICTs) for social communication in 20 countries: examining the roles of ICT-related behavioral and motivational characteristics. *Computational Human Behavior, 73*, 263-272.

Arriaga Cárdenas, O., & Lara Magaña, P. (2023). La innovación en la educación superior y sus retos a partir del COVID-19. *Revista Educación*, *47*(1), 479- 494. https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51979

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (October 12, 2022). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo escolar 2019-2020.* Online. www.anuies.mx

Bacher-Hicks, A., Goodman, J., Greif Green, J., & Holt, M. (2022). The COVID-19 Pandemic Disrupted Both School Bullying and Cyberbullying. *Insights, 4*(3), 353–370. https://doi.org/10.1257/aeri.20210456

BBC News (April 2, 2018). Cómo es Fortnite y por qué se ha convertido en uno de los videojuegos más populares. https://www.bbc.com/mundo/noticias-43599886

Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & James Rubin, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet, 395*(10227), 912-920. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han. M., Xu, X., Dong, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research 287,* Article 112934.

Casillas Alvarado, M., Ramírez Martinel, A., & Ortega Guerrero, J.C. (2016). Afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios. *Innovación educativa, 70*(16), 151-175.

Del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Elipe, P. E. (2018). Programa Asegúrate: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. *Comunicar, 56*, 39-48.https://doi.org/10.3916/C56-2018-0

Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2019). Asegúrate: An intervention program against cyberbullying based on teachers' commitment and on design of its instructional materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(3), 434. https://doi.org/10.3390/ijerph16030434

Ey Parthenon México (October 20, 2020). *Perspectivas de educación superior durante el periodo de confinamiento en México.* EY México. *https://www.ey.com/es_mx/covid-19/perspectivas-de-educacion-superior*

Francisco, S. M., Veiga Simao, A., Costa Ferreira, P., & Das Dores Martins, M. (2015). Cyberbullying: the hidden side of college students. *Computers in Human Behavior, 43*, 167-182.

Fraser, A., Stockdale, L., Bryce, C., & Alexander, B. (2021). College students' media habits, concern for themselves and others, and mental health in the era of COVID-

19. *Psychology of Popular Media, 11*(2), 139-151. https://doi.org/10.1037/ppm0000345

Gaeta, L., Rodríguez Guardado, M. del S., Gaeta, M. L., & Malpica, O. (2023). Experiencias de aprendizaje y expectativas académicas en universitarios mexicanos durante la COVID-19. *Ciencia y Educación, 7*(2), 7–22. https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i2.pp7-22

Gamersrd (December 21, 2020). *Among Us logró obtener 500 millones de usuarios activos mensuales en noviembre 2020.* https://gamersrd.com/among-us-logro-obtener-500-millones-de-usuarios-activos-mensuales-en-noviembre/

Jiménez Barraza, V., Garay Núñez, J., & Santos Quintero, M. (2021). Vivencias y experiencias de estudiantes universitarios en ambientes virtuales de aprendizaje en tiempo de confinamiento educativo. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *9*(44), 1-16. https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2951.

Kee DMH, Al-Anesi MAL, & Al-Anesi SAL (2022). Cyberbullying on social media under the influence of COVID-19. *Global Business and Organizational Excellence, 41*(6),11–22. doi: 10.1002/joe.22175. Epub 2022 Jul 6. PMCID: PMC9350190.

Lizarazo Arias, D., & Andión Gamboa, M. (2013). *Símbolos digitales. Representaciones de las TIC en la comunidad escolar.* Siglo XXI editores y Universidad Autónoma Metropolitana.

MacDonald, C., & Roberts-Pittman, B. (2010). Cyberbullying among college students: prevalence and demographic differences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences 9*, 2003-2009.

Ojeda, M., Del-Rey, R., Walrave, M., & Vandebosch, H. (2020). Sexting en adolescentes: Prevalencia y comportamientos. *Comunicar, 64*, 9-19. https://doi.org/10.3916/C64-2020-01

Redondo, J., Luzardo-Briceño, M., & García-Lizarazo, K. L. (2017). Impacto psicológico del ciberbullying en estudiantes universitarios: un estudio exploratorio. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, *8*(2), 458-478. http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2061

Rodríguez Figueroa, H. M., Origel Luna, A. M., & Castro Juárez, J. (2023). La convivencia escolar antes, durante y después de la cuarentena en una universidad privada mexicana. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *14*, e1855. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1855

Schilling, R. & Wang, W. (2023). Cyberbullying victimization and the Covid-19 pandemic: a routine activity perspective. *Journal of School Violence, 22*, 517-528.

Son, C. Hedge, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on College Students´ Mental Health in the United States: Interview Survey Study. *Journal of Medical Internet Research*, *22*(9), 1-14, e21279. https://www.jmir.org/2020/9/e21279

UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Online. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9

Vaillancourt T., Szatmari P., Georgiades K., & Krygsman A. (2021). The impact of Covid-19 on the mental health of Canadian children and youth. *FACETS, 6,* 1628-1648. https://doi.org/10.1139/facets-2021-0078

Vaillancourt T., Brittain H., Krygsman, A., Landon, S., Farrell, A., Saint-Georges, Z. & Vitoroulis, I. (2022). In person versus online learning in relation to students´ perceptions of mattering during Covid-19: A Brief Report. *Journal of Psychoeducational Assessment, 40*(1), 159-169. https://doi.org/10.1177/07342829211053668

Vallejos-Parás, C. (2023). Formas de convivencia entre universitarios al inicio de la pandemia por Covid-19. En A. Canales Sánchez, G. Carreón Vázquez y A. Maldonado (Coords.). *Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.* Vol. VIII de Las ciencias sociales en la pos-pandemia. COMECSO.

Vallejos-Parás, C. (2024). "Efectos del distanciamiento social en la convivencia universitaria durante el confinamiento por Covid-19". Ponencia. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.

Velázquez, L. M. (2017). Adicciones tecnológicas o cuando tu celular inteligente te mete en problemas. *Revista Temachtiani, 24*(12), 22-55.

Vidal Ledo, M.; Ba González Longoria, M.; Armenteros Vera, I. (2021). Impacto de la COVID-19 en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, *35*(1). 1-15

Wambui, B., Nyambura, H., & Muriuki, N. (2022). An Analysis on the Effectiveness of ICT Integration in Learning in Higher Education Institutions in Covid-19 Era. International *Journal of Computer Applications Technology and Research, 11*(12), 434-450. https://doi.org/10.7753/ijcatr1112.1009.

Wang, C., Wen, W., Zhang, H. Ni, J. Jiang, J., Cheng, Y. Zhou, M., Ye, L. Feng, Z. Ge, Z., Luo, H., Wang, M., Zhang, X., & Liu, W. (2021). Anxiety, depression and stress prevalence among college students during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Journal of American College Health, 71,*2123-2130.

Wilder-Smith, A. & Freedman D.O. (2020). Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. *Journal of Travel Medicine, 27*(2), 1-4. https://doi.org/10.1093/jtm/taaa020

Yacob, A., Baharum, Z., Hamzah, W. (2020). ICT Integration to Support Online Learning During the Covid-19. *Outbreaks 9,* 192-197.

Zúñiga Rodríguez, M. (2023). Representaciones sociales de estudiantes universitarios durante su educación a distancia por pandemia por COVID-19. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(35), 97-109. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n1.v2.2489

Educación y Ciencia (2024), 13(62), 143-160
Artículo de investigación

Proyectos de vida de estudiantes de bachillerato: emociones en tiempos de pandemia

Life Projects of High School Students: Emotions in Times of Pandemic

Luz Marina Ibarra Uribe[1], Areli Jocabed Barrera Alcalá[2] y Brenda García Oliver[3]
[1]Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México (marina.ibarra@uaem.mx), [2]Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México (arelijo95@gmail.com) y [3]Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 76, México (brendaoliver0808@gmail.com)

Cómo citar este artículo:
Ibarra Uribe, L. M., Barrera Alcalá, A. J., & García Oliver, B. (2024). Proyectos de vida de estudiantes de bachillerato: emociones en tiempos de pandemia. *Educación y ciencia, 13*(62), 143-160.

Recibido: 11 de junio de 2024 | Aceptado: 13 de noviembre de 2024 | Publicado: 21 de diciembre de 2024

Resumen
Este artículo investiga cómo la pandemia de COVID-19 afectó los proyectos de vida de estudiantes de un bachillerato tecnológico en Morelos. El objetivo es analizar las emociones y expectativas de los estudiantes durante 2020 y 2021 a través de un enfoque cualitativo que emplea el análisis sociológico del discurso. Se recolectaron datos a través de cuestionarios aplicados a dos cohortes clave, se analizan las expectativas educativas, laborales y emocionales de los jóvenes durante este período de crisis e incertidumbre. Los resultados muestran que la pandemia intensificó las preocupaciones económicas y familiares, provocando un cambio en las prioridades de los estudiantes, quienes se enfocaron en alcanzar la independencia financiera a corto plazo. Además, el confinamiento prolongado incrementó la tensión en los hogares, afectando las dinámicas familiares y el bienestar mental y emocional. El confinamiento y la educación virtual también juegan un papel determinante, alterando la relación de los estudiantes con el aprendizaje y aumentando la percepción de desconfianza en su rendimiento académico. Este artículo contribuye a la comprensión de cómo la pandemia reconfiguró los proyectos de vida de los estudiantes, generando nuevas dinámicas emocionales y educativas que influyeron en sus aspiraciones y metas futuras. Se subraya la importancia del autocuidado y la salud mental en la planificación de sus proyectos de vida

Palabras clave: pandemia; proyecto de vida; emociones; estudiantes de bachillerato educación virtual

Abstract
Abstract This article examines how the COVID-19 pandemic impacted the life projects of students at a technological high school in Morelos. The objective is to analyze the emotions and expectations of the students during 2020 and 2021 through a qualitative approach that employs sociological discourse analysis. Data were collected using questionnaires administered to two key cohorts, focusing on the educational, labor, and emotional expectations of the youth during this period of crisis and uncertainty. The results indicate that the pandemic intensified economic and family concerns, prompting a shift in the students' priorities towards achieving short-term financial independence. Moreover, prolonged lockdown increased tension within households, affecting family dynamics and the mental and emotional well-being. The lockdown and virtual education also played a crucial role, altering the students' relationship with learning and increasing their distrust

in their academic performance. This article contributes to understanding how the pandemic reshaped the life projects of students, generating new emotional and educational dynamics that influenced their future aspirations and goals. The importance of self-care and mental health in planning their life trajectories is underscored
Key words: pandemic; life project; emotions; high school students; virtual education

INTRODUCCIÓN

La Educación Media Superior (EMS) en México es un tipo educativo considerado crucial en la formación de las y los jóvenes, quienes ingresan al bachillerato a los 15 años, y al concluir sus estudios, a los 18 años, han alcanzado la mayoría de edad, lo que según las leyes mexicanas les confiere el estatus de ciudadanos (Fonseca, 2019). Durante este proceso, los estudiantes construyen su identidad y enfrentan la toma de decisiones trascendentales para su proyecto de vida.

La pandemia y el confinamiento prolongado intensificaron la incertidumbre que habitualmente enfrentan las y los estudiantes al planificar su futuro, creando un panorama catastrófico que afectó las trayectorias educativas y laborales, así como el orden social en su conjunto. En este contexto de inestabilidad, las decisiones sobre su futuro y la proyección de sus metas se tornaron más inciertas, a diferencia de los escenarios previos, donde el entorno era más predecible.

El distanciamiento social forzó a las escuelas a migrar rápidamente a la virtualidad, confinó a estudiantes y profesores en sus hogares. Así, el espacio escolar dejó de ser físico y se transformó en un entorno intangible mediante el uso de plataformas virtuales. La pandemia de SARS-CoV-2 se caracterizó como un desastre social debido a los impactos caóticos que generó a nivel global, alterando profundamente todas las instituciones sociales, paralizando la vida y la actividad económica, y modificando las interacciones y expresiones afectivas entre las personas. Las medidas sanitarias impuestas para evitar el contagio del virus fueron la principal causa de estas modificaciones (Espinosa 2021, Buendía y Natera 2022).

En 2020, la pandemia de SARS-CoV-2 provocó un cambio notable en las narrativas de las/los estudiantes, con un aumento de relatos pesimistas y ansiosos sobre el futuro laboral, relacional y económico. La educación virtual, implementada debido a la pandemia, exacerbó estos sentimientos de incertidumbre y desencanto, revelando la profunda interconexión entre el contexto social, la intervención escolar y las emociones en sus proyectos de vida. La migración acelerada a la virtualidad, que buscaba mantener el ciclo escolar, obstaculizó el proceso formativo de los estudiantes, especialmente de aquellos con menores ingresos, al requerir la adquisición de dispositivos electrónicos y servicios de internet, además de enfrentar la falta de competencias digitales.

La formación de las/los estudiantes en una cultura escolar basada en la interacción con la institución y los docentes se vio afectada por el rompimiento del modelo escolar tradicional, donde el aprendizaje se lograba a través del acompañamiento pedagógico en el aula. Las/los estudiantes tuvieron que convertirse en gestores de sus actividades y administradores de su tiempo, lo que generó desconfianza y escepticismo sobre la adquisición de conocimientos. La pandemia se abordó como un desastre social (Espinosa, 2021; Buendía y Natera 2022) que marcó un punto de inflexión en sus vidas, y que puso en riesgo la

continuidad de sus trayectorias escolares. Se reconoce a las/los estudiantes como actores sociales conscientes y emocionales (Hochschild, 1990; Bericat, 2000).

Este estudio tiene como objetivo examinar las emociones presentes en las narrativas de los proyectos de vida de estudiantes de bachillerato próximos a egresar, centrándose en sus expectativas educativas y laborales durante los años 2020 y 2021, correspondientes a dos cohortes educativas. Estos años se seleccionaron como unidades de análisis clave debido al impacto radical y diferenciado de la pandemia de COVID-19. En 2020, la pandemia provocó una disrupción abrupta en las dinámicas educativas y personales, mientras que en 2021 se observó un proceso de adaptación, donde los estudiantes enfrentaron la continuidad de la crisis. Al analizar estos dos momentos, se busca comprender cómo las emociones y experiencias de los jóvenes moldearon sus metas a corto y largo plazo, brindando una perspectiva sobre la evolución de sus aspiraciones en un contexto de prolongada incertidumbre y desafíos.

Este artículo se divide en cinco secciones que exploran los impactos de la pandemia en los proyectos de vida de estudiantes de bachillerato tecnológico. Comienza con una revisión de la literatura sobre las alteraciones causadas por la COVID-19 en la vida cotidiana, entornos educativos y emociones. La sección de metodología describe la recolección de datos a través de cuestionarios aplicados a dos cohortes clave. Los hallazgos presentados en la sección de resultados incluyen la planificación educativa, la educación virtual y las emociones durante el confinamiento. La discusión analiza el impacto emocional y educativo de la pandemia, y la conclusión subraya cómo la falta de interacción escolar alteró las relaciones y expectativas de los estudiantes, generando estrés e incertidumbre sobre su futuro

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Desastre social pandémico

A finales de 2019, comenzaron a circular noticias sobre un virus que se propagó globalmente y fue declarado pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Este virus, conocido como SARS-CoV-2 o Covid-19, llevó a la implementación de medidas de seguridad inmediatas, como la suspensión de actividades no esenciales para prevenir su propagación. La pandemia llevó a muchos países a una crisis social profunda y América Latina es considerado como uno de los epicentros debido al papel que desempeñaron sus diferentes gobiernos en la situación (Gadea y Bayce, 2021; González, 2021).

Gadea y Bayce (2021) interpretan la pandemia de Covid-19 como una catástrofe, entendiendo la catástrofe como una figura social que adquiere fuerza expresiva a través de los sentidos socialmente establecidos. Por otro lado, Espinosa (2021) y Buendía y Natera (2022) concuerdan en que la pandemia de SARS-COVID19 puede ser catalogada como un desastre social, ya que perturbó el orden social. Espinosa (2021) indica que.

Los desastres representan una amenaza tal a la sobrevivencia, que los criterios de funcionamiento de las distintas formas de organización de la sociedad resultan inoperantes. Las normas que regulaban los comportamientos sociales se problematizan y los objetivos preexistentes al desastre se desplazan por los propósitos de sobrevivir a la tragedia (p. 282).

Espinosa (2021) examina la pandemia y el confinamiento como un desastre social con características específicas. Primero, la pandemia interrumpe el orden social y amenaza la supervivencia de la sociedad. Segundo, afecta la reproducción de la vida social al limitar las interacciones sociales, como los encuentros cara a cara. Tercero, afecta a toda la sociedad, pero de manera desigual, agravando la exclusión social. Finalmente, su imprevisibilidad revela las debilidades institucionales y supera las capacidades preventivas de la sociedad. La autora también señala que la pandemia alteró la percepción de estabilidad y generó incertidumbre en la vida cotidiana. Sin embargo, estos desastres sociales obligan a las sociedades a adaptarse a las realidades emergentes y encontrar nuevas formas de enfrentar la adversidad (Espinosa, 2021).

Desde la perspectiva de Crovi (2021), la pandemia tuvo impactos significativos en el ámbito educativo. La autora destaca cómo se rompieron las fronteras y los horarios escolares, transformando la cotidianidad educativa en una mezcla constante entre estudios, trabajo, ocio, compras y vida familiar, todo dentro de un flujo digital ininterrumpido. La falta de certeza en la gestión del espacio complicó la adaptación a cada nivel educativo y provocó un desfase en la integración del estudiantado a la educación virtual. La pandemia convirtió el manejo del espacio-tiempo en un eje crucial dentro del entorno digital (Crovi, 2021). Cuanto menos preparado estaba un estudiante para la educación virtual, mayor era el desfase, lo que llevó a algunos a cumplir con las actividades sin asistir a las sesiones sincrónicas que reemplazaban las clases presenciales.

Emociones

Bericat (2000) señala que es importante tener en cuenta que todas las personas son conscientes y experimentan emociones simultáneamente. Las emociones no solo reflejan la perspectiva de vida de un individuo, sino que también están orientadas a la acción. Están cargadas de significado y ancladas en contextos sociohistóricos específicos, donde son reguladas por una dimensión normativa y expresiva. La dimensión normativa se encuentra en la cultura y se expresa en la vida cotidiana a través de normas emocionales que regulan qué, cuándo, cómo y cuánto debemos sentir, lo que ha sido poco explorado por los sociólogos (Hochschild, citada por Bericat, 2000, p.160).

Por otro lado, las catástrofes y desastres interrumpen la cotidianidad y el funcionamiento habitual de la sociedad. Fernández (2020) señala que las emociones son una parte integral de cualquier acción social y se presentan en la vida cotidiana. Un efecto no previsto es el impacto emocional del aislamiento y confinamiento necesarios para la profilaxis social, exacerbado por la falta de un marco cultural emocional que guíe a las personas en situaciones similares.

En este contexto, la pandemia causó una gran perturbación en la vida cotidiana, ya que todas sus dimensiones, como el trabajo y la escuela, se comprimieron en el hogar. Ariza (2020) señala que la sociología de las emociones destaca la importancia de éstas en la construcción y continuidad de la vida social. Sin embargo, en el contexto de la pandemia, se observó lo que sucede cuando un desastre interrumpe la normalidad de la vida social y no hay un marco cultural que guíe a las/los estudiantes sobre cómo actuar, regular sus emociones y saber qué, cuándo, cómo y cuánto sentir.

De hecho, las normas sociales nos ayudan a regular nuestras emociones y a saber cómo sentir, pero cuando no existen referentes culturales, la gestión emocional se vuelve más difícil. La pandemia fue especialmente disruptiva, ya que comprimió todas las dimensiones de la vida cotidiana en el espacio doméstico y duró más tiempo de lo esperado, lo que produjo un reajuste en todos los aspectos de la vida social (Mora, 2005). La dimensión emocional se vuelve aún más importante en una situación inédita y desastrosa como esta "lo usual es sentir miedo, así como, con posteridad, mantener dicho sentimiento, además de estrés agudo" (Fernández, 2020, p. 24).

De modo que los actores sociales y las instituciones enfrentaron el desafío de gestionar emocionalmente la situación pandémica (Fernández, 2020). Salinas et al. (2022) afirman que el impacto emocional del confinamiento también se debió a la falta de claridad en el papel que debían desempeñar las/los estudiantes virtuales, ya que las expectativas y responsabilidades no estaban claras. Crovi (2021) coincide en que la transformación de los escenarios educativos durante la pandemia provocó la pérdida de aspectos importantes como el horario y las expectativas del estudiantado, generando una situación difícil y exigente. Este desafío organizacional complicó el establecimiento del orden en medio de la incertidumbre y el caos. Como resultado, los hábitos de estudio, la gestión del tiempo y la motivación escolar se vieron gravemente afectados, poniendo en peligro la continuidad del proceso educativo.

Además, García et al. (2022) afirman que las/los estudiantes se enfrentaron a situaciones desconocidas donde sus hogares se convirtieron simultáneamente en espacios públicos y privados, divididos en áreas de estudio y trabajo. Estos cambios trastocaron sus vínculos, afectando no solo su economía, educación y salud física, sino también su salud mental de manera significativa.

El sistema educativo intentó apoyar al estudiantado durante la transición a la educación virtual, la cual evidenció desigualdades económicas y afectó el rendimiento debido a emociones paralizantes como tristeza, angustia e incertidumbre. Esto agravó las desigualdades sociales y económicas, planteó un reto emocional sin referentes culturales cercanos, afectó negativamente los proyectos de vida de las/los estudiantes y generó narrativas pesimistas sobre su aprendizaje y futuro laboral.

Proyecto de vida

La educación juega un papel crucial para los jóvenes en el diseño de su plan de vida, ya que les proporciona guía y les ayuda a identificar sus habilidades para tomar decisiones acertadas. Además, su formación les ofrece herramientas esenciales no solo para alcanzar sus metas, sino también para establecer estrategias que les permitan superar obstáculos e inquietudes.

El concepto de proyecto de vida es amplio y multidimensional. En este sentido, Sessarego (1996) menciona que, para entender en qué consiste, es necesario concebir a las personas como seres temporales, es decir, que se constituyen a través de un proceso dinámico y fluido en el tiempo. Este proceso implica una serie de acciones y decisiones que afectan su presente y proyectan sus efectos sobre su futuro. De esta manera, la temporalidad del ser

implica reconocer que las personas están en permanente construcción, influenciadas por su entorno y por los demás. Por lo tanto, se ven obligadas a proyectar su vida, eligiendo y descartando constantemente proyectos, algunos de los cuales logran cumplir, mientras que otros quedan suspendidos.

De forma complementaria, Betancourth et al. (2019) consideran que el proyecto de vida es un modelo ideal que una persona construye para aspirar a vivir de cierta manera en el futuro. Este modelo está conformado por proyecciones personales, laborales y académicas, que a su vez requieren tomar en cuenta las posibilidades internas y externas de la persona, así como el tiempo necesario para alcanzarlas. Esta visión holística permite a los individuos establecer metas realistas, lo que facilita un equilibrio entre sus aspiraciones y los recursos disponibles, promoviendo así un desarrollo integral y coherente a lo largo del tiempo.

En relación con la escuela, Díaz et al. (2020) destacan que la institución educativa tiene un papel esencial tanto en la formación integral de las/los estudiantes como en su integración en la sociedad. Asimismo, subrayan que la configuración de un proyecto de vida es un proceso sincrónico, integral y multifacético, que nunca está libre de incertidumbre. Como lo indican Garcés et. al (2020), este proceso implica "la conciliación entre la toma de decisiones racional y emocional, influenciada en gran medida por las condiciones interpersonales e intrapersonales de cada individuo, tales como sus emociones e intereses" (p. 150).

Garcés et al. (2020) sugieren que, al estructurar su proyecto de vida, las/los estudiantes se encuentran en lo que consideran un preludio a la vida adulta. En esta etapa, resulta fundamental "armonizar el yo soy del presente y el querer ser del futuro" (p. 150). Durante el confinamiento por la pandemia, este desafío se acentuó, ya que el estudiantado tuvo que enfrentar la dificultad de diseñar su proyecto de vida en un contexto de inestabilidad. Este proceso, que requería tiempo, recursos y espacio, se vio inmerso en periodos de incertidumbre, lo que obligó a una valoración reflexiva e introspectiva de sus habilidades, competencias e intereses, en función de adaptar sus necesidades y deseos personales a la realidad cambiante (Garcés, et al., 2020).

Finalmente, Tiramonti (Red Diálogos Espacio Educativo, 2020) enfatiza el rol de las emociones en la construcción del proyecto de vida. Propone que, para enfrentarse al cambio y a la incertidumbre, es fundamental desarrollar tanto habilidades técnicas como sociales y emocionales. Las emociones, según la autora, juegan un papel clave en la adaptación y en el diseño exitoso de planes de vida.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio y participantes

Este artículo forma parte de un proyecto longitudinal más amplio sobre la construcción del proyecto de vida en jóvenes estudiantes de bachillerato próximos a egresar. La investigación, que se desarrolló entre 2017 y 2021, se enfoca en este caso en dos cohortes,

y emplea un enfoque cualitativo. El análisis presentado se basa en los datos recopilados durante 2020 y 2021, como ya se mencionó anteriormente.

Para cumplir con los objetivos de la investigación, se diseñó un instrumento denominado "Cuestionario Proyecto de Vida", compuesto por 91 preguntas. El propósito del cuestionario era identificar las metas futuras del estudiantado en relación con sus trayectorias escolares, expectativas laborales y personales, así como explorar el impacto de la pandemia en sus proyectos de vida. Para la recolección de datos durante 2020 y 2021, debido a las restricciones del distanciamiento social, el cuestionario se adaptó a formato digital y se aplicó mediante Google Forms, lo que permitió capturar las narrativas de 101 estudiantes en 2020 (57.4% mujeres y 42.6% hombres) y 102 estudiantes en 2021 (60.8% mujeres y 39.2% hombres).

Instrumento

El cuestionario estaba estructurado en torno a 10 ejes temáticos que permitían al estudiantado reflexionar sobre diversos aspectos de su vida: Datos personales y contexto familiar, Autopercepción y propósito personal -este eje exploraba cómo se describían a sí mismos, qué consideraban su propósito en la vida, y cuáles eran sus principales habilidades y competencias- Planificación educativa y profesional, Proyectos y metas a corto, mediano y largo plazo -se pedía a las/los estudiantes que reflexionaran sobre sus objetivos en un futuro inmediato (dos años), así como su visión a 10 años-, Relaciones afectivas y vida familiar -preguntaba sobre sus relaciones amorosas, la posibilidad de formar una familia, y sus expectativas respecto al matrimonio y la convivencia en pareja-, Lugar de residencia y visión sobre México, Satisfacción personal, Emociones y bienestar -se exploraba lo que los hacía felices, lo que les provocaba tristeza, miedo o pánico, y cómo enfrentaban estas emociones-, Impacto de la pandemia y confinamiento, y Participación en la educación virtual y clases durante la pandemia. Desde 2020, se incluyeron preguntas sobre cómo percibían que la pandemia había afectado sus planes y su bienestar emocional, además de explorar cómo el confinamiento influía en su aprendizaje, su experiencia con la educación virtual, las dificultades que enfrentaron, y su nivel de satisfacción con esta modalidad.

El artículo se centra especialmente en los ejes temáticos; planificación educativa y profesional, las emociones y bienestar, las relaciones afectivas y vida familiar y el impacto de la pandemia y confinamiento. Estos ejes fueron fundamentales para entender cómo la pandemia afectó las expectativas educativas y laborales del estudiantado, así como sus emociones frente a la incertidumbre que caracterizó el periodo.

Procedimiento

Las preguntas se ordenaron en apartados que permitieran comprender su autopercepción, capacidades, limitaciones, relación con los estudios y posición en las relaciones del estudiantado. Al traducir su mundo físico y simbólico a través de la escritura, describen las emociones provocadas por estas representaciones (Cyrulnik, 2020). Este relato especulativo, basado en fragmentos de la realidad, permite obtener discursos narrativos sobre sus expectativas y las razones detrás de ellas. Para analizar los datos obtenidos, se utilizó el análisis sociológico del discurso, siguiendo las directrices propuestas por Ruiz (2009), quien

distingue tres niveles de análisis: el análisis textual, el análisis contextual y la interpretación sociológica.

Análisis textual, en este nivel, se analizó la estructura de las narrativas estudiantiles, atendiendo a cómo los estudiantes organizaban sus relatos sobre el futuro y sus proyectos de vida. Se utilizaron técnicas de análisis de contenido para descomponer las respuestas en categorías temáticas predefinidas, como metas educativas y laborales, experiencias emocionales y percepción de los recursos personales, etc. Análisis contextual, este nivel consideró el contexto en el que los discursos fueron producidos, especialmente la influencia de la pandemia y el confinamiento. Se prestó atención a las circunstancias en que los estudiantes narraron sus experiencias, tanto en términos de contexto situacional (su entorno personal y familiar) como de contexto intertextual, relacionando sus respuestas con los discursos más amplios sobre la pandemia y la educación a virtual. Interpretación sociológica, finalmente, en el nivel interpretativo, los discursos fueron analizados como productos sociales, con el fin de entender cómo los estudiantes, como sujetos situados en un contexto sociohistórico específico, dotaban de sentido sus trayectorias educativas y personales en medio de la incertidumbre. La interpretación se basó en una lógica abductiva, es decir, a partir de las narrativas emergentes, se generaron supuestos sobre la forma en que la pandemia reconfiguró las expectativas y aspiraciones de los jóvenes.

Para procesar y analizar la base de datos obtenida en 2020 y 2021, se utilizó el software de análisis cualitativo Atlas.ti. A través de Atlas.ti, se crearon categorías y códigos temáticos que sistematizaron la información recogida en los cuestionarios. Estos códigos fueron organizados según los ejes temáticos previamente definidos, lo que permitió analizar los discursos de manera estructurada. A través del software se organizó una selección de citas textuales para facilitar la comparación entre las respuestas de los estudiantes y generar patrones interpretativos.

Además, la plataforma permitió construir una matriz analítica que correlacionó los códigos temáticos con las citas seleccionadas, así como con los datos documentales. Esto facilitó la identificación de los temas recurrentes en las narrativas estudiantiles y cómo estos estaban relacionados con sus aspiraciones y experiencias en el contexto de la pandemia. Igualmente, se utilizaron nubes de palabras como herramienta visual para representar las narrativas de manera gráfica. Estas permiten destacar los términos más frecuentes en los textos mediante variaciones en tamaño y color

RESULTADOS

Planificación educativa y profesional

A continuación, se presentan algunos resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario Proyecto de Vida en los años 2020 y 2021. Las aspiraciones de proyectos personales y familiares se vieron afectadas, mostrando un mayor enfoque en la búsqueda de seguridad y bienestar a corto plazo, en lugar de planes ambiciosos a largo plazo. Los resultados indican un cambio en las prioridades y expectativas de los jóvenes, quienes expresaron preocupación por la crisis sanitaria y económica global. La nube de palabras se construyó a partir de la pregunta: "¿Qué quiere lograr en el futuro inmediato?" (véase Figura 1).

Figura 1

¿Qué quiere lograr en el futuro inmediato?



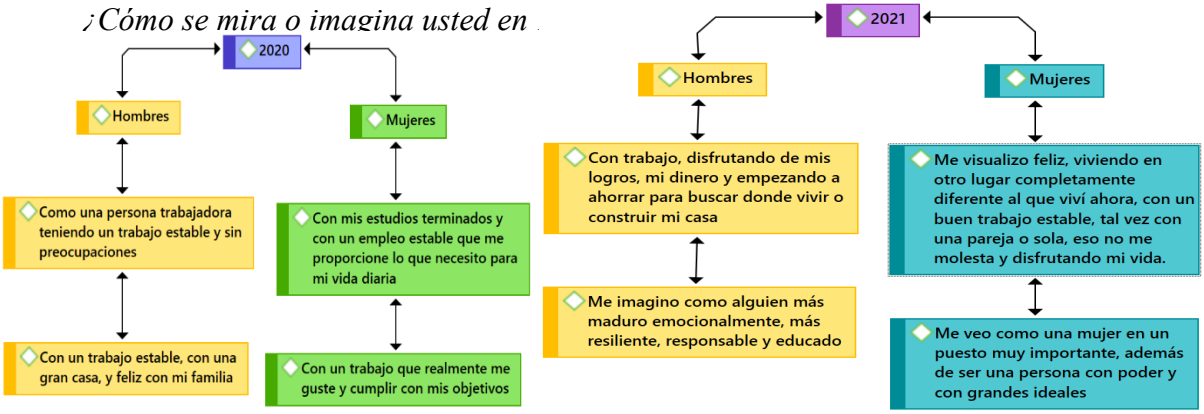
Nota. elaboración propia a partir de datos de los Cuestionarios de proyecto de vida 2020 y 2021

Las palabras empleadas por las/los estudiantes revelan que sus preocupaciones inmediatas y aspiraciones académicas están en gran medida opacadas por cuestiones económicas. Estas palabras y sus significados se asocian, de manera directa o implícita, con la consecución de un empleo y la aspiración a la independencia económica como una necesidad prioritaria. El dinero adquiere relevancia en este contexto, ya que representa la capacidad de obtener un salario para cubrir gastos, adquirir bienes y servicios, y ahorrar, lo cual se destaca como una de sus principales inquietudes.

En relación con el contexto social en que se producen estas palabras, es posible ubicarlas en las dificultades financieras que han afrontado las familias, de las cuales ellos no son ajenos. Además, se pueden apreciar diferencias de género: las mujeres ven el empleo como una forma de conseguir independencia financiera, bienestar emocional, estatus y poder en su trabajo, y no parecen interesadas en establecer relaciones románticas o formar una familia. Por otro lado, los hombres ven el empleo como una forma de construir un patrimonio y, de manera explícita o implícita, se muestran interesados en formar una familia (véase Figura 2).

Figura 2.

¿Cómo se mira o imagina usted en



Nota. Elaboración propia a partir de datos de los Cuestionarios de proyecto de vida 2020 y 2021

A primera vista, las/los estudiantes de 2021 esperaban de la educación y el empleo los mismos beneficios que sus pares de 2020. Sin embargo, la diferencia radica en sus discursos: en 2021 se ven a sí mismos como los únicos receptores de los beneficios económicos, materiales, laborales, profesionales y emocionales, sin integrar a sus padres, tutores, familia de origen o una pareja hipotética. A diferencia de 2020, un confinamiento prolongado en condiciones de precariedad económica, violencia y tensiones domésticas, ha llevado a estos estudiantes a centrarse más en sí mismos, excluyendo a otros en el diseño de su realidad social a corto y largo plazo (véase Figura 2).

La percepción del estudiantado sobre su situación económica es una fuente de preocupación que influye en sus aspiraciones. En 2020, las respuestas destacaron que obtener un empleo y concluir estudios superiores eran vistos como medios para superar la precariedad, y se asociaba el trabajo con mayores ingresos. Además, muchos incluían en sus planes la formación de una familia o el apoyo económico a sus padres. En 2021, las respuestas mostraron un cambio hacia el bienestar individual, enfocado en logros profesionales, la adquisición de bienes materiales como una casa, y aspectos emocionales como la felicidad, el placer y la resiliencia.

Emociones y vida familiar

En cuanto a sus relaciones familiares, la mayoría de las/los estudiantes expresa estar bien, aunque mencionan problemas en el hogar. Al analizar las palabras más utilizadas para describir las situaciones que les causan enojo, destacan términos relacionados con problemas familiares, incluyendo maltrato y abuso. En 2020 y 2021, señalan actitudes abusivas y castigos de su entorno, como ser ignorados, comparados, criticados, recibir malos comentarios, gritos, aislamiento y golpes -entre algunos otras que aparecen en las nubes de palabras-. En este sentido, cobran relevancia comentarios sobre la independencia económica, encontrar empleo y tener una casa propia, ya que pueden derivar de un entorno hostil donde la agresión y el castigo son constantes (véase Figura 3).

Figura 3

¿Qué lo hace enojar a usted?



Nota. Elaboración propia a partir de datos de los Cuestionarios de proyecto de vida 2020 y 2021

Los problemas familiares y domésticos se confirman cuando algunos estudiantes expresan directamente que enfrentan conflictos diarios que afectan su estancia en el hogar. Estos problemas relacionales son una fuente constante de malestar y ansiedad, generando enojo, tristeza y reacciones como llanto y aislamiento. A continuación, se presentan algunas citas relacionadas con la convivencia familiar (véase Tabla 1).

Tabla 1

En el periodo que está pasando en casa ¿Cómo considera que es la convivencia entre usted y su familia?

2020	2021
Es buena, aunque pocas veces hay diferencias entre nosotros, pero sabemos sobrellevarlas para no explotar. Mujer	Demasiado tóxica y agresiva, me han dado muchos ataques de ansiedad. Mujer
Mal porque de por sí no me llevo bien con ellos. Hombre	Más o menos, nos llevamos bien, pero a veces me harto, no tengo espacio y a veces me hacen sentir triste, pero sé que me aman y apoyan en algunas cosas. Mujer
Mejor, solo con mi mamá y hermanos. Mujer	Peleamos más seguido. Mujer

Nota. Elaboración propia a partir de datos de los Cuestionarios de proyecto de vida 2020 y 2021

Cabe señalar que no se pretendía medir la violencia doméstica, sin embargo, es importante enfatizar que en sus narrativas las/los estudiantes manifestaron ciertos tipos de conflictos, comportamientos agresivos, abusos y castigos que les afectaba, ya sea mediante golpes u otras acciones que minaban su autoestima. Sin justificar los resultados previos, la crisis que atravesaron las familias fue de tipo multidimensional. La pandemia afectó a todos los integrantes del hogar en diferente medida, ya sea porque la organización del trabajo de sus padres o tutores cambió, o, en el peor de los casos, perdieron el empleo.

En ese sentido, Medina y Regalado (2021) señalan que la pandemia de COVID-19 y las medidas de prevención, como el aislamiento social y el confinamiento, contribuyeron al aumento de la violencia doméstica en muchos hogares. Respecto a la percepción de violencia por parte del estudiantado, no hubo diferencias entre hombres y mujeres, ya que ambos percibieron situaciones de tensión en sus relaciones intrafamiliares (véase Tabla 1).

Participación en la educación virtual

Al relacionar las emociones con su situación educativa, las/los estudiantes expresaron desconfianza, insatisfacción y malestar respecto a su desempeño académico. Consideraron que su rendimiento disminuyó, lo que impactó su confianza para realizar exámenes de admisión a la Educación Superior y reforzó planes alternativos de abandono parcial –pausando los estudios un año– o total, para montar un negocio propio o incorporarse al negocio familiar

Es importante mencionar que, en América Latina, el cierre de las escuelas afectó a más de 165 millones de estudiantes en 20 países, incluyendo a México donde la cifra alcanzó los 37 millones. Según expertos, la interrupción del aprendizaje y el abandono escolar como consecuencia del cierre de las escuelas podría provocar una pérdida de entre 0.6 y 0.9 años de escolaridad en un período de 5 a 7 meses (Acevedo et al, 2020 y García, 2020 citados en Carro y Lima, 2022). En lo que refiere a México, Carro y Lima, (2022) señalan que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) informó en 2021 que 740,000 personas de entre 3 y 29 años no completaron su grado escolar debido al cierre de las escuelas, y solo el 3% lo atribuyó a causas ajenas a la pandemia.

Frustración, estrés, desesperación e incompetencia fueron las palabras más usadas por las/los jóvenes para describir cómo se sentían al no asimilar algún aprendizaje (véase figura 4). La educación virtual impactó la forma en que se relacionaron con el aprendizaje, afectando la interacción en línea debido a las limitaciones de acceso a Internet y la distancia, a diferencia del aula donde interactuaban con compañeros y docentes. Las/los estudiantes asumieron mayor responsabilidad en su proceso educativo, ya que la interacción y el acompañamiento docente se vieron afectados por la virtualidad. La relación docente-estudiante fue crucial, ya que la presencia del docente y sus estrategias pedagógicas en el aula, así como otros elementos no verbales de interacción, afectaron principalmente la percepción de su desempeño académico.

Figura 4

Cuando ha habido aprendizajes que no logra comprender ¿Cómo se ha sentido?



Nota. Elaboración propia a partir de datos de los Cuestionarios de proyecto de vida 2020 y 2021

Autopercepción y propósito personal

Finalmente, se presentan algunas citas que ejemplifican la percepción del estudiantado sobre el impacto de la pandemia en sus vidas, entendida como el conjunto de aprendizajes obtenidos de esta experiencia (véase Tabla 2). Se aprecia que, en el año 2020, las narrativas se centraron en el otro, en el entorno y en cómo estos afectaban a ellos y a sus familias. Además, era notable la incredulidad sobre los efectos radicales de la pandemia en sus vidas.

Cabe señalar que las/los estudiantes en 2020 se encontraban en los primeros meses del confinamiento, mientras que sus pares de 2021 padecieron los estragos de la pandemia

por más tiempo. Estos últimos pasaron de la incredulidad a la aceptación de que existen situaciones fuera de su control y que tienen la capacidad de afectar sus vidas. Se centraron más en sí mismos, en su autoconocimiento y autocuidado, integrando la salud mental, emocional y física. No se presentaron diferencias de género, ya que tanto hombres como mujeres asumieron que el cuidado de la salud mental, física y emocional es fundamental para su bienestar.

Tabla 2

¿Considera usted que esta pandemia le ha dejado algún tipo de aprendizaje? ¿Cuál? ¿Por qué?

2020	2021
Valorar el tiempo que estamos con nuestras familias y disfrutar cada cosa o actividad que hacemos cuando estamos fuera de casa porque no sabemos cuándo será el último día de nuestras vidas. Mujer	Sí, el saber qué es lo que quiero, cómo debo conseguirlo, y que definitivamente no quiero hijos. Mujer
La responsabilidad que debemos tener todos pues si bien se dan las indicaciones por parte de autoridades las cuales algunos no las cumplen. Hombre	El cuidar nuestra salud y puede ser que también prepararnos o cuidarnos mentalmente. Hombre
Me ha dejado el aprendizaje de que México no es un país que ayuda en estas causas porque no respetan el hecho de quedarse en casa, hablo de las personas que salen de vacaciones y no lo hacen por necesidad. Mujer	Sí, he aprendido a quererme un poco más y cuidarme, tanto físicamente y emocionalmente, porque algunas veces no expresaba como me sentía. Mujer
Que debemos ser más responsables, porque no hacemos caso de quedarnos en casa, no tomamos las medidas sanitarias con seriedad y de esta forma el virus puede entrar en muchas más personas. Hombre	Aprendí sobre las amistades, aprendí sobre mí, aprendí sobre otros temas. Hombre

Nota. Elaboración propia Cuestionarios de proyecto de vida 2020 y 2021

DISCUSIÓN

Los resultados mostraron que las aspiraciones de las/los estudiantes cambiaron considerablemente debido a la pandemia. Mientras que en cohortes anteriores sus proyectos estaban enfocados a largo plazo, en 2020 y 2021 el interés se desplazó hacia la búsqueda de estabilidad y bienestar a corto plazo, impulsados por la crisis sanitaria y, derivados de esta, los problemas económicos que se presentaron en sus hogares. Este contexto de incertidumbre laboral y educativa provocó que las/los jóvenes priorizaran la consecución de la independencia financiera. Por parte, la nube de palabras reveló que términos como "empleo", "dinero" y "salario" dominaban las preocupaciones de los jóvenes, quienes ven en el trabajo una solución para superar las dificultades económicas de sus familias. Este ajuste en las expectativas refleja la influencia directa de la precariedad financiera que los rodeaba.

Además, se observan diferencias de género en las percepciones sobre el empleo: las mujeres vieron en el trabajo un medio para lograr independencia financiera y bienestar emocional, mientras que los hombres lo asociaron más con la construcción de un patrimonio y la formación de una familia. De este modo, las aspiraciones laborales y educativas del estudiantado se vieron moldeadas por las condiciones impuestas durante la pandemia.

Por otro lado, aunque las/los estudiantes expresaron estar "bien" en sus relaciones familiares, las nubes de palabras revelaron una realidad subyacente de conflictos y tensiones en el hogar. Las palabras más mencionadas para describir lo que les provoca enojo incluyen "maltrato", "abuso", "gritos" y "golpes", lo que pone de manifiesto la presencia de dinámicas familiares hostiles. La violencia intrafamiliar durante el confinamiento ha sido ampliamente documentada. Según Colcha et al. (2020), la pandemia de COVID-19 provocó que muchas familias perdieran sus empleos, esta inestabilidad en los hogares aumenta las probabilidades de que los miembros de la familia enfrenten situaciones de violencia intrafamiliar en su día a día (p. 145).

Este contexto de precariedad económica, sumado al aislamiento social, intensificó las tensiones en los hogares, y generó un ambiente propicio para el abuso y el maltrato. De manera similar, Puente et al. (2021) subrayan que el aumento de violencia intrafamiliar incrementó durante el confinamiento, destacan que factores como el desempleo y el abuso de sustancias contribuyeron significativamente a este fenómeno (p. 285).

Uno de los temas recurrentes en las respuestas de los estudiantes es el deseo de alcanzar la independencia económica, lo que puede entenderse como una estrategia para escapar de un ambiente familiar hostil. La búsqueda de empleo y el deseo de tener una casa propia se presentan como mecanismos para ganar autonomía y distanciarse de los conflictos familiares. Esto coincide con estudios que vinculan la precariedad económica con la inestabilidad emocional en los hogares, lo que lleva a los jóvenes a desarrollar planes de independencia para protegerse de entornos adversos. Como lo explica Zambrano (2021), "la violencia intrafamiliar en el contexto de confinamiento por COVID-19 aumentó considerablemente debido al aislamiento social y las tensiones económicas" (p. 285), lo que sugiere que el deseo de independencia de los jóvenes puede ser un intento de mitigar los efectos negativos de estos entornos conflictivos.

La vida social es un espacio de sentidos compartidos, donde emociones, cultura y sociedad se entrelazan. La pandemia reconfiguró radicalmente el orden social y la vida cotidiana. En el contexto educativo, se ajustaron horarios y se redistribuyó la carga de actividades. La escolarización remota emergente mantuvo el sistema educativo en funcionamiento mediante clases virtuales, pero no pudo reemplazar los aspectos simbólicos y relacionales de la interacción, esenciales para la guía emocional de las/los estudiantes.

Barrios et al. (2019), señalan que ninguna práctica educativa está exenta de las emociones, estas se entrelazan con los procesos de aprendizaje. La emoción es omnipresente y precede a la acción, por tanto, la experiencia y la expresión emocional son respuestas que se manifiestan de acuerdo con aspectos individuales, contextuales, culturales y sociales (Barrios et al., 2019). En el aula, las/los estudiantes vivían experiencias y prácticas que se delimitaban por un escenario específico, establecían relaciones, como amistades, que se extendían más allá del horario escolar, contribuyendo a su formación y, construcción de identidad. Un simple gesto o expresión en el aula puede asegurar al estudiante la aprobación del docente, y comparar sus conocimientos con los de sus compañeros lo cual fortalece su seguridad. Sin estos elementos, las calificaciones pierden significado y aprobar un examen carece de sentido sin la certeza del aprendizaje.

Barrios et al. (2019) plantean que el vínculo entre emociones y educación surge porque las/los estudiantes deben ser socializados en contextos, relaciones y ambientes que les ofrezcan una preparación integral para su inserción en la sociedad. El confinamiento reconfiguró todas las dimensiones de su vida cotidiana, compactando escuela, trabajo y familia, difuminando la frontera entre lo público y lo privado.

Aunque fue posible tomar clases en línea y trabajar desde casa, la pandemia generó incertidumbre e inestabilidad emocional, complicando el reconocimiento y la regulación de las emociones. Esto se debe a que cada entorno social (familia, escuela, trabajo) tiene su propio sistema emocional y opera bajo normas emocionales, tanto explícitas como implícitas, conocidas como cultura emocional. Se conforma además por las creencias sobre las emociones, cómo atenderlas, interpretarlas, gestionarlas y regular su expresión. Estas normas regulan cómo se gestionan las emociones y el intercambio social (Hochschild, 1990; Bericat, 2000; Mora, 2005).

La autopercepción y el propósito personal de los estudiantes cambió significativamente entre 2020 y 2021 a medida que avanzaba la pandemia de COVID-19. El bienestar personal, especialmente la salud mental, emocional y física, pasó a ser una prioridad, reflejando la importancia del autocuidado como un mecanismo de resiliencia ante la crisis. La pandemia los llevó a replantearse su propósito personal y la manera en que se cuidan a sí mismos.

En este sentido, Alcántara (2022) entiende el autocuidado como una práctica ética que involucra tanto el cuidado de sí como el de los demás, y que está influenciado por las experiencias de vida y las condiciones sociales. La salud mental, en particular, pasó a ocupar un lugar central en la vida del estudiantado, lo que refleja un reconocimiento de la necesidad de autocuidado para mantener el bienestar integral.

Conclusiones

El confinamiento por la pandemia de COVID-19 reconfiguró radicalmente el universo emocional del estudiantado, afectando sus relaciones interpersonales, especialmente en el hogar, y su planificación personal. Aunque se intentó mantener la educación a través de clases virtuales, estas no pudieron reemplazar los aspectos simbólicos, emocionales y discursivos de la interacción social en el aula. “La pérdida del plantel es la desaparición de un espacio de socialización muy importante y, por ende, de reconfiguración de su sistema emocional, lo cual produce agobio y desgaste en los estudiantes” (Fonseca e Ibarra, 2022, p. 86). Las/los estudiantes experimentaron frustración, tristeza, estrés e impotencia, lo que llevó a una mayor atención a su autocuidado y salud mental, pero también a la ruptura de su planificación personal y la relegación de padres y tutores a un segundo plano.

En la educación, las emociones son cruciales para la motivación y el rendimiento académico. Las/los estudiantes dependen de la motivación emocional para realizar sus actividades cotidianas, las cuales se experimentan en espacios específicos y a través de relaciones establecidas. El confinamiento afectó la construcción de sus proyectos de vida y sus expectativas a corto y largo plazo, sus experiencias y expresiones reflejan una apuesta

por un futuro de estabilidad y bienestar laboral, económico, profesional y emocional en un presente incierto.

El análisis sociológico del discurso permitió comprender cómo las/los estudiantes percibieron el impacto del confinamiento en sus expectativas y proyectos de vida. Los discursos, producidos en un espacio y tiempo determinados, reflejan la realidad social de quienes los emiten, mostrando cómo la pandemia moldeó sus emociones, aspiraciones y metas.

REFERENCIAS

Alcántara Sánchez, B. M. (2022). Género y ética del cuidado ante la crisis sanitaria en estudiantes de bachillerato. En I. Izquierdo Campos & L. M. Ibarra Uribe (Coords.), *Educación y pandemia por COVID-19: Contribuciones desde Morelos* (pp. 39-62). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Ariza, M. (2020). Introducción. La apuesta por la inclusión de la dimensión emocional en la investigación social. En Ariza, M. (coord.) *Las emociones en la vida social: miradas sociológicas* (pp. 7-31). Universidad Nacional Autónoma de México.

Barrios Tao, H., Peña Rodríguez, L. J., & Cifuentes Bonnet, R. (2019). Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 202-222. https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a11

Bericat Alastuey, E., (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers: Revista de Sociología*, 62, 145-176. Recuperado el 19 de septiembre de 2023 de https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/25603/25437

Betancourth Zambrano, S., Paz Gordillo, O. M., & Obando Perlaza, M. F. (2019). Evaluación de un programa de proyecto de vida a través de la controversia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte,* 57, 60-72. https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a5

Buendía, A., & Natera, J. (2022). Educación Superior, CTI y desigualdad: límites y contradicciones sistémicas en tiempos de COVID-19. *Integración y Conocimiento*, *11*(1), 54-69. https://doi.org/10.61203/2347-0658.v11.n1.36521

Carro, A., & Lima, A. (2022). Pandemia, rezago y abandono escolar: Sus factores asociados. *Revista Andina de Educación, 5*(2). https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.10

Colcha-Ramos, L. A., Córdova-Requena, L. E., & Salguero-Abarca, E. G. (2020). Violencia intrafamiliar durante el período de confinamiento por pandemia COVID-19. *Iustitia Socialis: Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas*, *5*(3), 144-154. https://doi.org/10.35381/racji.v5i3.1091

Crovi, D. (2021). Prólogo. En Educación y contingencia por Covid-19. López, R., Hernández, D., & Ortega, J. Universidad Veracruzana.

Cyrulnik, B. (2020). *Escribí soles de noche*. *Resiliencia y literatura*. Gedisa.

Díaz, I., Narváez, I., & Amaya, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Revista de investigación desarrollo e innovación, 11*(1), 113-126. https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11687

Espinosa, C. (2021) La configuración social de la pandemia por SARS-CoV-2. Un ensayo sociológico. *Sociológica*, *36*(102), 279-290. Recuperado el 14 agosto de 2022 de http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1684

Fernández, A. (2020). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, *4*(1), 23-29. https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3

Fonseca Bautista, C. D., & Ibarra Uribe, L. M. (2022). Bachilleres y emociones en la soledad del confinamiento. En I. Izquierdo Campos & L. M. Ibarra Uribe (Coord.), *Educación y pandemia por COVID-19: Contribuciones desde Morelos* (pp. 63-89). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Gadea, C., & Bayce, R. (2021). Coronavirus: una pandemia hiperreal. *Estudios sociológicos*, *39*(115), 209-236. https://doi.org/10.24201/es.2021v39n115.2074

Garcés, M., Santana, L., & Feliciano, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa, 38*(1), 149-165. https://doi.org/10.6018/rie.332231

García, M., Campos, L., & González, M. (2022). Alteraciones psicológicas y su impacto en el desempeño académico de estudiantes de Educación Media durante el período de confinamiento. *Ciencias Sociales y Educación*, *11*(22), 142-162. https://doi.org/10.22395/csye.v11n22a7

González, H. (2021). Pandemias en la historia: la Peste Negra y la gripe española, Covid-19 y crisis capitalista. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2 (14), 130-145. https://doi.org/10.37135/chk.002.14.09

Hochschild, A. (1990). Ideology and Emotion Management: A Perspective and Path for Future Research. En Kemper, T. (ed.). *Research Agendas in the Sociology of Emotions*. State University of New York. Recuperado el 30 de septiembre de 2023 de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5473/sb1de1.pdf?sequence=1

Medina-Gamero, A., & Regalado-Chamorro, M. (2021). Pandemia, confinamiento y violencia de género: un trinomio peligroso. *Atención Primaria*, *53*(10), 1-2. Recuperado el 20 de septiembre de 2023 de https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8276573/

Mora, M. (2005). Emoción, género y vida cotidiana: apuntes para una intersección antropológica de la paternidad. *Espiral, 12*(34), 9-35. Recuperado el 10 agosto de 2022 de http://www.espiral.cucsh.udg.mx/index.php/EEES/article/view/1600

Puente Guachún, D. A., Ramírez-Coronel, A. A., Mesa-Cano, I. C., & Serrano Paredes, K. L. (2021). Violencia intrafamiliar frente al confinamiento durante la pandemia covid-19: revisión sistemática. *Pro Sciences: Revista De Producción, Ciencias E*

Investigación, *5*(40), 284-295. https://doi.org/10.29018/issn.2588-1000vol5iss40.2021pp284-295

Red Diálogos Espacio Educativo. (2020, octubre 4). Diálogo con Guillermina Tiramonti [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=iP9uycK3RW8

Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum Qualitative Sozialforschung, 10*(2), 1-32. Recuperado el 10 agosto de 2023 de http://hdl.handle.net/10261/64955

Salinas, H., Díaz, J., Álvarez, C., & Saucedo, M. (2022). Hábitos de estudio, motivación y estrés estudiantil en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Boletín Redipe*, *11*(1), 392-409. https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1650

Fernández Sessarego, C. (2013). Daño al proyecto de vida. *Derecho PUCP*, 70, 47-92. https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article/view/5925

Zambrano Villalba, C. G. (2021). Violencia intrafamiliar en tiempos de confinamiento por COVID-19: Una revisión sistemática. *Revista Perspectivas Metodológicas*, *21*(e3605), 1.14. https://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/3605

Educación y Ciencia (2024), 13(62), 161-179
Reflexión

El intercambio del conocimiento organizacional de una institución educativa de nivel medio superior. Validación de un instrumento

Exchange of Organizational Knowledge of a high school educational institution. Validation of an instrument

Eliu Galmiche Frías[1], Edith Surdez Pérez[2] y Norma Aguilar Morales[3]
[1]Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (eliu.galmiche@hotmail.com), [2]Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (edith.surdez@ujat.mx) y [3]Universidad Anáhuac Mayab, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (nam00029@docente.ujat.mx)

Cómo citar este artículo:
Galmiche Frías, E., Surdez Pérez, E., & Aguilar Morales, N. (2024). El intercambio del conocimiento organizacional de una institución educativa de nivel medio superior. Validación de un instrumento. *Educación y ciencia, 13*(62), 161-179.

Recibido: 17 de junio de 2024 | Aceptado: 31 de octubre de 2024 | Publicado: 21 de diciembre de 2024

Resumen
El intercambio del conocimiento organizacional es un recurso intangible que fortalece a las organizaciones para alcanzar sus metas. El objetivo del estudio fue la validación psicométrica de una escala para medir el intercambio del conocimiento organizacional de una institución de educación media superior. La búsqueda, identificación, adaptación y validación de instrumentos es esencial para poder evaluar el intercambio de conocimientos organizacionales. El trabajo de campo fue realizado con el apoyo de un cuestionario que integró 12 ítems y 6 sociodemográficos, aplicado a papel y lápiz de forma anónima, dando su consentimiento los encuestados al inicio de la aplicación. La muestra se integró por 413 participantes de acuerdo con los criterios de permanencia que incluyó solo personal de contrato permanente. El enfoque es cuantitativo, no experimental y el cuestionario fue valorado por tres expertos.
Los resultados del análisis factorial exploratorio (AFE), calculado de acuerdo con el método de extracción de factores por máxima verosimilitud y de rotación Oblimin directo, agrupó 2 factores y el análisis factorial confirmatorio (AFC) estimó validez de constructo con índice de ajustes del modelo de medida, con valores excelentes, comprobando el soporte teórico del constructo y valores mayor a .90 en fiabilidad compuesta del Omega de Mc Donald.

Palabras clave: intercambio del conocimiento organizacional; conocimiento tácito; conocimiento explícito

Abstract
The exchange of organizational knowledge is an intangible resource that strengthens organizations to achieve their goals. The objective of the study was the psychometric validation of a scale to measure the exchange of organizational knowledge of a secondary education institution. The search, identification, adaptation and validation of instruments is essential to be able to evaluate the exchange of organizational knowledge. The field work was carried out with the support of a questionnaire that integrated 12 items and 6 sociodemographic items, applied anonymously with paper and pencil, with the respondents giving their consent at the beginning of the application. The sample was made up of 413 participants according to the permanence criteria that included only permanent contract staff. The approach is quantitative, not experimental and the questionnaire was

evaluated by three experts. The results of the exploratory factor analysis (EFA), calculated according to the factor extraction method by maximum likelihood and direct Oblimin rotation, grouped 2 factors and the confirmatory factor analysis (CFA) estimated construct validity with the index of adjustments of the measurement model, with excellent values, verifying the theoretical support of the construct and values greater than .90 in composite reliability of McDonald's Omega.
Key words: statistics curriculum; statistics education; high school, New Mexican School

INTRODUCCIÓN

La denominada "espiral de creación de conocimiento organizacional" identificá cuatro formas de transferencia del conocimiento organizacional (combinación, externalización, internalización y socialización) (Nonaka & Takeuchi, 1995). Según Contreras-Pacheco et al. (2019), la motivación es importante para adquirir y transferir conocimientos y se relaciona con los valores personales del adquiriente del conocimiento.

Los líderes organizacionales están interesados en compartir conocimiento (tácito y explícito) porque contribuye a alcanzar metas con un desempeño óptimo (Alonso & Vega, 2024; Hoang & Truong, 2021). En la actualidad, las investigaciones acerca de los elementos que contribuyen al intercambio de conocimiento organizacional (ICO) son significativas debido a que afectan la productividad y la probabilidad de supervivencia organizacional (Argote et al., 2000). Debido a que las relaciones entre los empleados en el intercambio de conocimiento organizacional contribuyen a establecer, según Zapata (2023) un entorno laboral adecuado, es importante compartir conocimiento en áreas donde no hay, porque puede llevar a la innovación en las organizaciones (Kühne et al., 2013) Sin embargo, escasos estudios han identificado elementos que faciliten el intercambio de conocimientos organizacionales (ICO), para enriquecer esto, es necesario disponer de teoría, técnica y escalas apropiadas, que posibilitan su aplicación en contextos similares con ajustes mínimos.

De acuerdo con la búsqueda de la literatura, solo el 50 % de las escalas encontradas tienen evidencias psicométricas fiables, y el 50 % está vacío. Este estudio se centra en la validación psicométrica de una escala en dos factores con el propósito de evaluar el intercambio del conocimiento organizacional de una institución de educación media superior, proporcionando una escala con validez interna.

MARCO CONCEPTUAL E HIPÓTESIS

Desde la antigüedad clásica, filósofos han creado una realidad completa del intercambio del conocimiento organizacional, de igual modo, pensadores fundan la ciencia y el saber, generando un todo a partir del conocimiento y el uso de términos como episteme, saber y ciencia.

En países europeos como Alemania, Austria, España y Reino Unido, se llevan a cabo investigaciones acerca del impacto de compartir el conocimiento organizacional (Jadin et al., 2013; Lam y Lambermont, 2009; Matzler y Mueller, 2011; Noble et al., 2024; Palacios-Marqués et al., 2015; Yakar-Pritchard et al., 2024), de igual manera, ocurre también en los países asiáticos Taiwán, China, Corea del Sur, Malasia y Vietnam, donde se llevan a cabo diversos estudios con el propósito de identificar los criterios internos y externos del personal,

que fomenten la conexión entre el conocimiento organizacional (Connelly y Kellow, 2003; Hsu y Wang, 2008; Ibrahim y Heng, 2015; Kang et al., 2008; Kim y Lee, 2006; Lee y Yu, 2011; Li et al., 2014; Lin, 2007; Yang, 2008), debemos señalar, además, que Estados Unidos y países del continente americano tienen una relevante participación en estudios de investigación en los que se resalta la colaboración entre las organizaciones y los líderes en el proceso de intercambio de conocimiento (Alonso y Vega, 2024; Chumg et al., 2015; Matzler et al., 2008; Wang y Noe, 2010; Palacios-Marqués et al., 2015; Silva-Giraldo et al., 2023; Zapata, 2023).

Los principales descubrimientos del intercambio del conocimiento organizacional han sido fundamento para autores que han escrito extensas investigaciones con el objetivo de elaborar un concepto que establezca los criterios y atributos que describan en su totalidad el intercambio del conocimiento organizacional, a pesar de ello, el significado ha experimentado modificaciones contextuales en el largo trayecto de los años.

El intercambio de conocimientos es una cultura que involucra a los empleados en todo el departamento u organización (Lin, 2007; Silva-Giraldo et al., 2023; Yakar-Pritchard et al., 2024), asimismo, el intercambio del conocimiento en la organización implica la transferencia o difusión entre individuos o grupos de individuos (Lee y Yu, 2011). En el contexto de las universidades, el conocimiento explícito incluye procedimientos escritos, manuales de formación y la información de los estudiantes, así como también el conocimiento tácito es personal (conocimientos y habilidades) y no se puede formalizar, codificar o documentar fácilmente para compartirlo (Pham et al., 2015).

El intercambio de conocimientos es importante para crear una ventaja competitiva en las instituciones (Matzler y Mueller, 2011), también Menolli et al. (2015) señalan la relevancia de adquirir, almacenar y reutilizar el conocimiento de forma sistemática, donde la externalización es el proceso mediante el cual el conocimiento tácito se convierte en conocimiento explícito y la internalización convierte el conocimiento explícito en conocimiento tácito asimismo Borges (2013) considera al conocimiento tácito como un tipo de conocimiento que no se puede codificar, debido a que se fundamenta principalmente en vivencias individuales. Ahora bien, el intercambio de conocimientos organizacionales entre los empleados es la capacidad de compartir su experiencia, conocimientos e información contextual relacionada con el trabajo, mediante interacciones informales y formales en el interior de la organización (Kim y Lee, 2006; Zapata, 2023).

Clasificación del conocimiento organizacional

El conocimiento se puede categorizar en diversos ámbitos (Alavi y Leidner, 2001) (véase la Tabla 1), por otro lado, Nagles (2006) reestructura y clasifica el conocimiento siguiendo un orden individual (véase la Tabla 2).

Tabla 1

Diferentes tipos de conocimiento

Tipos de Conocimiento		Definiciones
Tácito		El conocimiento tiene su origen en acciones,
tácita:	Cognitiva	experiencia, y su participación en contexto específico
		Modelos mentales
	Técnica tácita	Saber cómo aplicable a un trabajo específico
Explícito		Conocimiento articulado, generalizado.
Individual		Creado por e inherente a la persona.
Social		Creado por e inherente a las acciones colectivas de un grupo.
Declarativo		Saber sobre.
Procedimental		Saber cómo.
Causal		Saber qué.
Condicional		Saber cuándo.
Relacional		Saber con.
Programático		Conocimiento útil para una organización.

Nota. Elaborado con base en Alavi y Leidner (2001).

Tabla 2

Clasificación del conocimiento organizacional

Tipo	Descripción
Conocimiento cognitivo	Construcción mental de cada individuo en un ámbito particular de términos y conceptos empleados para llevar a cabo procedimientos en las entidades.
Las competencias	Principios y postulados teóricos de un campo del saber, con la finalidad de dar soluciones prácticas, a los problemas y desafíos en el contexto.
La creatividad autorregulada	Pone a trabajar la voluntad, la motivación y la capacidad de adaptación para ejecutar procesos creativos de manera consciente que permite adaptarse al contexto.

Nota. Elaborado con base en (Nagles, 2006).

Acorde a la clasificación y al tipo de conocimiento, las acciones tienen su origen desde lo tácito (modelos mentales) hasta lo explícito (conocimiento general) como son las competencias adquiridas desde un campo del saber (Alavi y Leidner, 2001; Nagles, 2006).

METODOLOGÍA

Participantes

Se involucró en la investigación 413 empleados (120 para el AFE y 293 para AFC) que trabajan en 21 planteles del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE) del estado de Tabasco en 10 diferentes localidades del estado. Se muestreó un total de 1041 empleados permanentes, clasificados como personal administrativo y docente, los cuales dieron su consentimiento de manera verbal y voluntaria antes de participar en el estudio.

Procedimiento

Se utilizó la técnica de la encuesta para la recolección de datos a través de un cuestionario. Dado que las ubicaciones geográficas y la conexión inadecuada en 16 planteles dificultaron el uso de la tecnología de información y la comunicación, se recomendó que se aplicara a papel y lápiz. La dirección general del CECyTE Tabasco permitió los accesos a los sujetos de investigación a través de un oficio, para garantizar el respaldo legal y la seriedad de la recolección de información. Todos los participantes proporcionaron su consentimiento informado para participar en el estudio.

Desarrollo del instrumento

La evaluación de los dos factores en relación con el intercambio del conocimiento organizacional se llevó a cabo a partir de una revisión sistemática de la literatura disponible. (Alavi y Leidner, 2001; Alonso y Vega, 2024; Argote et al., 2000; Borges, 2013; Chumg et al., 2015; Connelly y Kellow, 2003; Contreras-Pacheco et al., 2019; Hoang y Truong, 2021; Hsu y Wang, 2008; Ibrahim y Heng, 2015; Jadin et al., 2013; Kang et al., 2008; Kim y Lee, 2006; Kühne et al., 2013; Lam y Lambermont, 2009; Lee & Yu, 2011; Li et al., 2014; Lin, 2007; Matzler y Mueller, 2011; Matzler et al., 2008; Menolli et al., 2015; Nagles, 2006; Noble et al., 2024; Nonaka y Takeuchi, 1995; Palacios-Marqués et al., 2015; Pham et al., 2015; Silva-Giraldo et al., 2023; Wang y Noe, 2010; Yakar-Pritchard et al., 2024; Yang, 2008; Zapata, 2023). La evaluación de cada factor se llevó a cabo por los autores que emplearon escalas del intercambio del conocimiento organizacional (véase la Tabla 3).

Tabla 3

Principales escalas del intercambio del conocimiento organizacional

Autor	Año	País	Muestra	Instrumentos	Fiabilidad	Validez	Variables
(Hoang & Truong, (2021)	2021	Vietnan	677	Encuesta, cuestionario	Cronbach de 0.60	Convergente y Discriminante	Capital Social, intercambio de conocimientos y el desempeño empresarial
(Yeo-Jin et al., 2008)	2008	Korea del Sur	323	Encuesta, cuestionario	Cronbach de 0.88	no presenta validez	capacitación de los empleados, sistemas de recompensa, apoyo de la alta dirección y la apertura en la comunicación
(Ouakouak & Ouedraogo, 2018).	2018	Canadá	307	Encuesta, cuestionario	Cronbach mayor que 0.70	Convergente y Discriminante	El intercambio de conocimientos Uso del conocimiento Compromiso afectivo Compromiso de continuidad Confianza personal Confianza profesional
(Contreras-pacheco et al., 2019)	2019	Colombia	344	Encuesta, cuestionario	Cronbach mayor que 0.70	no presenta validez	Ajuste Persona-Valores Motivación intrínseca

Nota. Elaborada con base en la literatura localizada.

El procedimiento de validación del contenido consistió en la participación de tres expertos seleccionados por su perfil académico, experiencia y participación, dos expertos teóricos en organización y un experto práctico directivo de uno de los planteles. En colaboración con los expertos y de forma virtual, se examinaron la relevancia, claridad y coherencia de los ítems en relación con los objetivos de la investigación. Con el fin de implementar la estrategia del juicio de expertos, se llevó a cabo un análisis cuantitativo consecutivo y se empleó el coeficiente Kappa de Fleiss (IBM, 2019) con el fin de determinar la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia entre los expertos en cuanto a los ítems (Ding y Hershberger, 2002) (véase la Tabla 4).

Tabla 4

Suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los expertos de la escala Intercambio del Conocimiento Organizacional

Categoría	Coeficiente Kappa	Resultado
Suficiencia	Kappa = 0.855 P-Valor = .000	válidos y confiables
Claridad	Kappa = 0.588 P-Valor = .000	válidos y confiables
Coherencia	Kappa = 0.612 P-Valor = .000	válidos y confiables
Relevancia	Kappa = 0.663 P-Valor = .000	válidos y confiables

Nota. Elaborado con base en (Fleiss, 1971); [0.81-1] Casi perfecta; [0.41-0.60] Moderada; [0.61-0.80]. Considerable.

Se elaboró un primer borrador con ajustes menores para integrar el formato de la encuesta que se aplicó, y el instrumento fue integrado con base en Hoang y Truong (2021) en dos factores: Explícito (EX, con seis ítems) y Tácito (TA, con seis ítems) (véase en la Tabla 5). La escala que se usó para los 12 ítems fue Likert de 7 puntos (1. Nunca hasta 7. Siempre) (Cummins y Gullone (2000).

Tabla 5

Especificaciones de los factores de la escala Intercambio del Conocimiento Organizacional

Factores	Ítem	Autor
Explícito (EX) El conocimiento explícito se puede documentar y transferir fácilmente.	Mi institución recompensa el intercambio de conocimientos	(Hoang y Truong, 2021)
	El intercambio de conocimientos es un elemento importante para mí institución.	(Hoang y Truong, 2021)
	Un empleado que participa activamente en el intercambio de conocimientos gana reputación como profesional en mi institución.	(Hoang y Truong, 2021)
	Mi jefe inmediato enfatiza la importancia de compartir el conocimiento entre los departamentos.	(Hoang y Truong, 2021)
	Mi jefe inmediato alienta a los empleados a compartir sus conocimientos.	(Hoang y Truong, 2021)
	Mi jefe inmediato hace esfuerzos constantes para fomentar una cultura de intercambio de conocimientos.	(Hoang y Truong, 2021)

Tácito (TA) El deseo y la capacidad de las personas para compartir lo que saben y utilizar lo que aprenden.	La apertura en la comunicación y el intercambio frecuente de conocimientos entre los miembros de la institución son útiles para mi tarea de trabajo.	(Hoang y Truong, 2021)
	El conocimiento adquirido por mi trabajo está bien organizado para compartirlo.	(Hoang y Truong, 2021)
	El conocimiento adquirido por mi trabajo se comprende bien para compartirlo.	(Hoang y Truong, 2021)
	Los conocimientos adquiridos por mi trabajo son útiles para un mejor desempeño laboral.	(Hoang y Truong, 2021)
	Los conocimientos adquiridos por mi trabajo son adecuados para un mejor desempeño.	(Hoang y Truong, 2021)
	El conocimiento adquirido por mi trabajo es efectivo para una mejor resolución de problemas	(Hoang y Truong, 2021)

Nota. Elaboración con base en (Hoang y Truong, 2021).

Análisis de datos

La recopilación de los datos perdidos se realizó mediante el procedimiento de sustitución por la media y la normalidad de los datos. Se hicieron pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de Bartlet. Con el fin de establecer los factores, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio y, considerando la normalidad de los datos, se procedió a extracción por máxima verosimilitud y rotación Oblimin directo (IBM, 2019).

El análisis factorial confirmatorio evaluó la validez del modelo de medida utilizando ecuaciones estructurales. Se emplearon las aplicaciones del programa de modelado AMOS versión 24 (IBM, 2015). Se ajustó el Bootstrap a 2000 repeticiones en la configuración de las propiedades de análisis, usando un intervalo de confianza del 95 % y máxima verosimilitud. Con el fin de optimizar el modelo, se tomaron en cuenta los índices básico: Índices de ajuste absolutos(la Chi cuadrado con probabilidad asociada ($\chi 2$, p), Índice de Bondad de Ajuste (GFI) y la Raíz Cuadrada de la Media de Residuos Cuadrados (RMSR), Índices de ajuste incremental (Índice de Tucker-Lewis (TLI), Índice de Ajuste Comparativo (CFI)), Índices de ajuste de parsimonia (Índice de Bondad de Ajuste Ajustado (AGFI) y el Error de la Raíz Cuadrada de la Media de Aproximación (RMSEA)), y los Índices de ajuste teórico (Criterio de Información de Akaike (AIC), Criterio de Información de Bayes (BIC)) (Valdés et al., 2019).

El coeficiente Alfa de Cronbach (α) y el coeficiente omega de Mc Donald (ω) representan la estimación de la confiabilidad del modelo planteado, en el primer caso, se consideran las respuestas a los ítems que poseen más de dos valores, mientras que en el segundo caso se consideran las cargas factoriales, reportando valores adecuados (Ventura-

León y Caycho-Rodríguez, 2017). Los cálculos se realizaron con el apoyo del software IBM SPSS (IBM, 2019) (véase la Tabla 6).

Tabla 6

Coeficiente de Fiabilidad del modelo Intercambio del Conocimiento Organizacional de una institución educativa de nivel medio superior

Coeficiente de Fiabilidad	**Valores del Modelo**	
	F1	F2
Coeficiente Omega de Mc Donald (ω)	0.91	0.81
Coeficiente Alfa de Cronbach (α)	0.91	0.81

Nota. Valores calculados con apoyo de software IMB SPSS (IBM, 2019).

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Análisis descriptivo

La desviación estándar, asimetría y curtosis de los ítems son conceptos importantes en la distribución de los datos (Hair et al., 2010). Los datos obtenidos con el apoyo de IMB SPSS (IBM, 2019) son: la asimetría con un rango mínimo y máximo de [0.18 a -0.92], la curtosis de [-0.05 a -1.25] y la desviación estándar de [0.70 a 2.03], lo cual caracterizan la normalidad en los datos (Hair et al., 2010) (véase en la Tabla 7).

Tabla 7

Media, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis de la escala Intercambio del Conocimiento Organizacional

Ítems	**Media**	**Desviación Estándar**	**Asimetría**	**Curtosis**
Mi institución recompensa el intercambio de conocimientos	6.23	6	0.70	-0.35
El intercambio de conocimientos es un elemento importante para mí institución.	5.01	5	1.97	-0.62
Un empleado que participa activamente en el intercambio de conocimientos gana reputación como profesional en mi institución.	4.26	4	1.95	-0.25
Mi jefe inmediato enfatiza la importancia de compartir el conocimiento entre los departamentos.	6.35	6	0.71	-0.63

Ítems	Media	Desviación Estándar	Asimetría	Curtosis
Mi jefe inmediato alienta a los empleados a compartir sus conocimientos.	6.42	7	0.71	-0.79
Mi jefe inmediato hace esfuerzos constantes para fomentar una cultura de intercambio de conocimientos.	6.26	6	0.71	-0.42
La apertura en la comunicación y el intercambio frecuente de conocimientos entre los miembros de la institución son útiles para mi tarea de trabajo.	4.47	5	2.03	-0.34
El conocimiento adquirido por mi trabajo está bien organizado para compartirlo.	4.35	5	2.02	-0.23
El conocimiento adquirido por mi trabajo se comprende bien para compartirlo.	5.82	6	1.17	-0.87
Los conocimientos adquiridos por mi trabajo son útiles para un mejor desempeño laboral.	4.55	5	2.00	-0.44
Los conocimientos adquiridos por mi trabajo son adecuados para un mejor desempeño.	3.53	4	1.98	0.18
El conocimiento adquirido por mi trabajo es efectivo para una mejor resolución de problemas.	5.84	6	1.27	-0.92

Nota. Datos obtenidos de la encuesta (IBM, 2019) y elaborado con base en (Magaña & Aguilar, 2022), N= 120.

Análisis factorial exploratorio (AFE)

Se utilizó el método de extracción de Máxima Verosimilitud en conjunto con la rotación de Oblimin directo y se consideró un peso factorial en los ítems mayores a 0.31 como criterio de inclusión, lo que representa una buena base teórica (Hair et al., 2010). Los 12 ítems de la escala explican un total de 57.38 % de la varianza, el primer factor, se agrupó en seis ítems, explicó un 36.96 % de la varianza total; el segundo factor, integrado por seis ítems, y explicó un 20.42 % de la misma varianza (véase en la Tabla 8).

Tabla 8

Análisis factorial exploratorio de los dos moledlos de la escala Intercambio del Conocimiento Organizacional

Ítems	Factor 1	Factor 2	h^2
Mi institución recompensa el intercambio de conocimientos.	0.64		0.43
El intercambio de conocimientos es un elemento importante para mi institución.	0.55		0.35
Un empleado que participa activamente en el intercambio de conocimientos gana reputación como profesional en mi institución.	0.62		0.40
Mi jefe inmediato enfatiza la importancia de compartir el conocimiento entre los departamentos.	0.95		0.84
Mi jefe inmediato alienta a los empleados a compartir sus conocimientos.	0.97		0.89
Mi jefe inmediato hace esfuerzos constantes para fomentar una cultura de intercambio de conocimientos.	0.94		0.85
La apertura en la comunicación y el intercambio frecuente de conocimientos entre los miembros de la institución son útiles para mi tarea de trabajo.		0.39	0.27
El conocimiento adquirido por mi trabajo está bien organizado para compartirlo.		0.59	0.41
El conocimiento adquirido por mi trabajo se comprende bien para compartirlo.		0.64	0.42
Los conocimientos adquiridos por mi trabajo son útiles para un mejor desempeño laboral.		0.87	0.75
Los conocimientos adquiridos por mi trabajo son adecuados para un mejor desempeño.		0.87	0.71
El conocimiento adquirido por mi trabajo es efectivo para una mejor resolución de problemas.		0.78	0.56

Nota. N = 120; KMO = .88; gl = 66; X^2 = 2213.33; $p < .001$, y h^2 = Comunalidad. Método de extracción: Análisis de máxima verosimilitud con rotación Oblimin directo. factor 1 = Explícito (EX), y factor 2: Tácito (TA). Varianza explicada: 57.38 %.

Análisis factorial confirmatorio (AFC)

De acuerdo con la teoría del modelo, se construye un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con el objetivo de validar la estructura obtenida de las deducciones teóricas (véase la Figura 1). El modelo alcanza cargas factoriales significativas mayores a .58 y la covarianza de los constructos internos con ubicación positivas. De acuerdo con Valdés et al. (2019) se consideró un Análisis de los índices de ajuste globales, Índices de ajuste absolutos (la Chi cuadrado con probabilidad asociada (X2, p), Índice de Bondad de Ajuste (GFI), Raíz Cuadrada de la Media de Residuos Cuadrados (RMSR), Índices de ajuste incremental (Índice de Tucker-Lewis (TLI), Índice de Ajuste Comparativo (CFI), Índices de ajuste de parsimonia. (Índice de Bondad de Ajuste Ajustado (AGFI), Error de la Raíz Cuadrada de la Media de Aproximación (RMSEA), Índices de ajuste teórico (Criterio de Información de Akaike (AIC), Criterio de Información de Bayes (BIC)), (véase la Tabla 9).

Tabla 9

Índices de ajuste del modelo Intercambio del Conocimiento Organizacional de una institución educativa de nivel medio superior

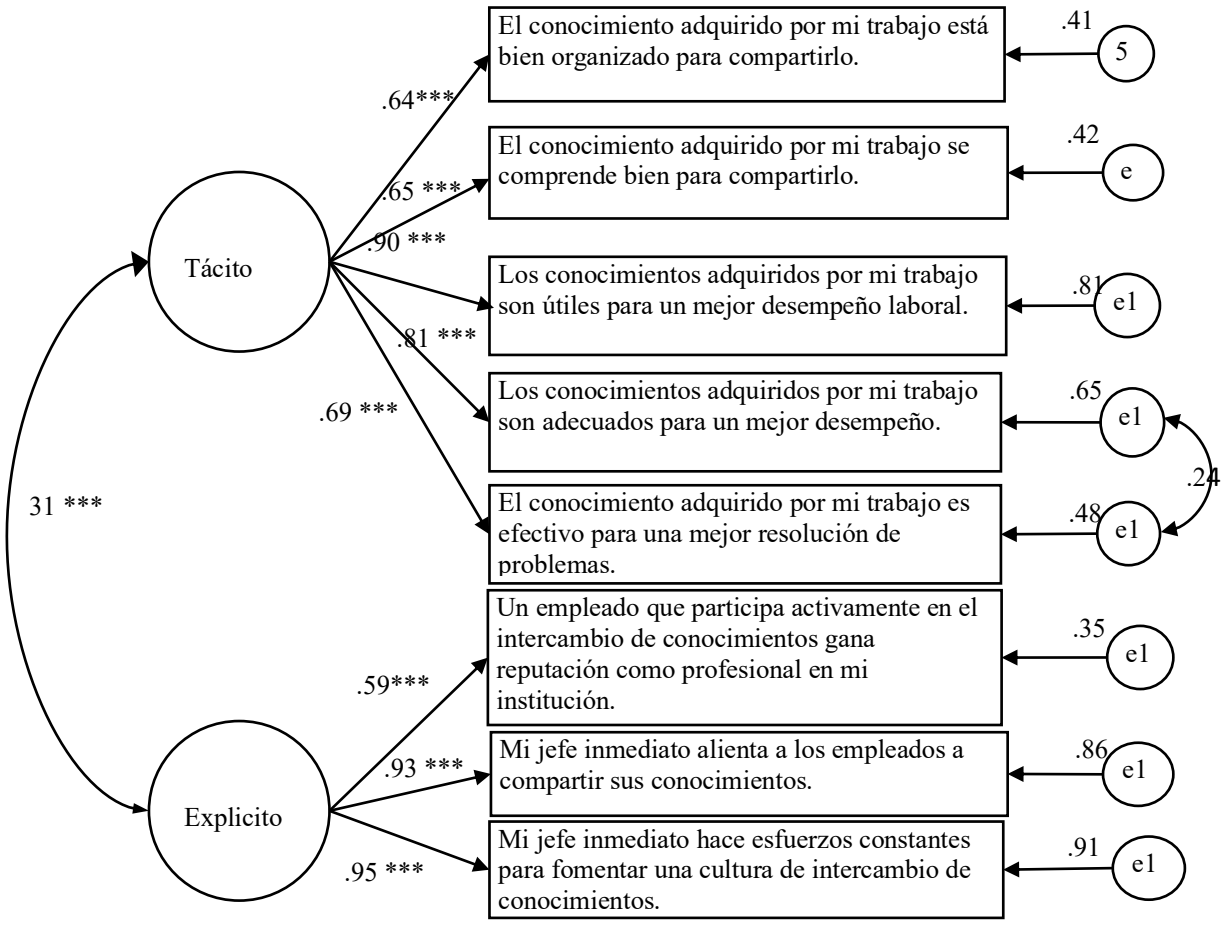
Indicador	**Valores esperados**	**Valores del Modelo**
Indicadores del grado de bondad de ajuste del modelo		
χ^2	-	33.64
Gl	-	18
P	> .05	.36
Índices de ajuste absoluto		
χ^2/gl	1 a 3	1.87
Índice de Bondad de Ajuste (GFI)	> .90	.97
Raíz Cuadrada de la Media de Residuos Cuadrados (SRMR).	≤ .08	.05
Índices de ajuste de Incremento		
Índice de Tucker-Lewis (TLI).	≥ .90	.98
Índice de ajuste comparativo (CFI).	≥.95	.98
Índices de Ajuste de Parsimonia		
Índice de Bondad de Ajuste Ajustado (AGFI).	≥ .90	.94
Error de la Raíz Cuadrada de la Media de Aproximación (RMSEA).	De .06 a .08	.05 IC 90 [.05-.08]
Índices de Ajuste Teórico		
Criterio de información de Akaike (AIC)		69.64

Indicador	Valores esperados	Valores del Modelo
Criterio de Información de Bayes (BIC)	Valores pequeños sugieren un mejor ajuste	135.89

Nota. Elaborado con base en Valdés et al., (2019). N = 293.

Figura 1

Modelo de medida de la escala Intercambio del Conocimiento Organizacional de una institución educativa de nivel medio superior



Nota. Índices de ajuste absolutos (X^2 = 33.64, gl = 18, p-valor = .036), Razón de Discrepancia (CMIN/GL) = 1.87, Índice de Bondad de Ajuste (GFI = .97) y la Raíz Cuadrada de la Media de Residuos Cuadrados (RMSR= .06), Índices de ajuste incremental. (Índice de Tucker-Lewis (TLI = .98), Índice de Ajuste Comparativo (CFI= .98), Índices de ajuste de parsimonia. (Índice de Bondad de Ajuste Ajustado (AGFI= .95), Error de la Raíz Cuadrada de la Media de Aproximación (RMSEA= .05 [< .05 Buen ajuste; > .05 y < .08 aceptables]), Índices de ajuste teórico (Criterio de

Información de Akaike (AIC = 69.64), Criterio de Información de Bayes (BIC= 135.89)) (Valdés et al., 2019). *** p < 0.000. (Gaskin et al., 2019).

Validez de la estructura interna

El Omega de Mc Donald reporta un valor de .90 para toda la escala, el cual se puede considerar como muy bueno (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). Los valores reportados para validez del modelo se presentan en la tabla 10.

Tabla 10

Indicadores de validez de la escala Intercambio del Conocimiento Organizacional de una institución educativa de nivel medio superior

					Validez	
Dimensión	FC (Ω)	AVE	MSV	ASV	Convergente	Discriminante
Conocimiento Tácito (TA)	0.86	0.55	0.09	0.07	Validez	Validez
Conocimiento Explícito (EX)	0.87	0.70	0.09	0.07	Validez	Validez

Nota. AVE= Varianza Media Extraída, MSV= Mayor Varianza Compartida, ASV= Promedio de la Varianza

DISCUSIÓN

El análisis del AFE y el modelo diseñado para el AFC confirman que la escala de Hoang y Truong (2021) combina dos dimensiones del intercambio de conocimiento organizacional (Explícito y Tácito). También confirman que la investigación de Kang et al. (2008) que, establece una escala con dos dimensiones: individuales (apertura en la comunicación y la relación cooperativa entre los individuos involucrados en el intercambio de la información y la difusión del conocimiento) y organizacionales (que instituye las características de la organización y como se clasifican para promover el intercambio del conocimiento). En contraposición a los estudios de (Ouakouak y Ouedraogo, 2018; Yeo-Jin et al., 2008), que establecen una escala más de dos dimensiones del intercambio de conocimiento organizacional, estos modelos permiten explorar la utilización del conocimiento, pero no la transferencia del conocimiento entre sus diferentes mandos.

El análisis de la integración de la escala para el intercambio de conocimientos organizacionales de una institución educativa de nivel medio superior, determina que los empleados valoran que el conocimiento adquirido por su trabajo esté bien organizado para compartirlo, que el conocimiento adquirido por su trabajo se comprende bien para compartirlo, que los conocimientos adquiridos por su trabajo sean útiles para un mejor desempeño laboral, que el conocimiento adquirido por su trabajo sea efectivo para una mejor resolución de problemas, además que un empleado que participa activamente en el intercambio de conocimientos gane reputación como profesional en la institución, que su jefe inmediato aliente a sus compañeros a compartir sus conocimientos y que su jefe inmediato

haga esfuerzos constantes para fomentar una cultura del intercambio de conocimiento organizacional.

La estructura del instrumento fue organizada por escalas que indicaron fiabilidad para el modelo por arriba de .87, según el coeficiente de Alfa Cronbach y la fiabilidad del Omega de Mc Donald por arriba de .89. Esto consolida la estructura interna del modelo en una institución de educación media superior.

LIMITACIONES

La escala ayuda a estudiar cómo se relaciona el intercambio de conocimiento organizacional en un contexto específico, aunque puede tener problemas de planificación, inicio y desarrollo (Manterola y Otzen, 2015). La muestra solo representa el nivel medio superior y para su aplicación en otro contexto educativo se requerirá valorar sus dimensiones.

En este estudio de investigación solo se analiza un nivel académico de educación, incluir otros niveles académicos podría tener un impacto distinto en los resultados.

REFERENCIAS

Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues. *MIS Quarterly, 25*(1), 107. https://doi.org/10.2307/3250961

Alonso, E. R. A, & Vega de la Cruz, L. O. (2024). Modelo teórico para la gestión del capital intelectual para el desarrollo de capacidades dinámica. *Universidad y Sociedad, 16*(1), 385-397. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4340

Argote, L., Ingram, P., Levine, J. M., & Moreland, R. L. (2000). Knowledge transfer in organizations: Learning from the experience of others. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 82*(1), 1-8. https://doi.org/10.1006/obhd.2000.2883

Borges, R. (2013). El intercambio de conocimientos tácitos entre sus trabajadores: el papel de la cultura organizacional, la personalidad y el entorno social. *Revisión de investigación de gestión, 36*(1), 89-108. https://doi.org/10.1108/01409171311284602

Chumg, H., Cooke, L., Fry, J., & Hung, I. (2015). Factors affecting knowledge sharing in the virtual organization: Employees' sense of well-being as a mediating effect. *Computers in Human Behavior, 44*, 70-80. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.040

Connelly, C. E., & Kelloway, E. K. (2003). Predictors of employees' perception of knowledge sharing cultures. *Leadership & organization Development Journal, 24*(5), 294-301. https://doi.org/10.1108/01437730310485815

Contreras-pacheco, O.E., Lesmez-peralta, J.C., & Vecino-arenas, C.E. (2019). Intercambio de conocimiento, motivación intrínseca y congruencia de valores en instituciones

microfinancieras. *Revista Espacio, 40*(24), 3-16. https://www.revistaespacios.com/a19v40n24/a19v40n24p03.pdf

Cummins, R.A., & Gullone, E. (2000). Why we should not use 5-point Likert scales: The case for subjective quality of life measurement. [Conference Proceedings], Second International Conference on Quality of Life in Cities, 74-93. https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=586e1b0bed99e1fee15524a1&assetKey=AS%3A447110639296516%401483610891715

Ding, C. & Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. Structural Equation Modeling. *A Multidisciplinary Journal, 9*(2), 283-297. https://dx.doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_7

Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin, 76*(5), 378–382. https://doi:10.1037/h0031619

Hair, J. F., Anderson, R.E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2010). Análisis multivariante. (Quinta edición). Prentice Hall.

Hoang, T. N., & Truong, C. B. (2021). The Relationship between Social Capital, Knowledge Sharing and Enterprise Performance: Evidence from Vietnam. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, *8*(11), 0133–0143. https://doi:10.13106/jafeb.2021

Hsu, I., & Wang, Y. (2008). A model of intraorganizational knowledge sharing: Development and initial test. *Journal of Global Information Management, 16*(3), 45-73. https://www.igi-global.com/article/model-intraorganizational-knowledge-sharing/3674

International Business Machines Corporation (IBM). (2016). *IBM SPSS Amos.* (Editor. Amos Development Corpation), Versión 24. http://amosdevelopment.com

International Business Machines Corporation (IBM). (2019). *IBM SPSS Statistics* (Editor. IBM corporation), Versión 26. https://www.ibm.com/mx-es

Ibrahim, S., & Heng, L. H. (2015). The Roles of Learning in Stimulating Knowledge Sharing at SMEs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 172*, 230–237. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.359

Jadin, T., Timo, G., & Batinic, B. (2013). Personality traits and knowledge sharing in online communities. *Computers in Human Behavior, 29*(1), 210-216. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.08.007

Kang, Y. J., Kim, S. E., & Chang, G. W. (2008). The impact of knowledge sharing on work performance: an empirical analysis of the public employee's perceptions in South Korea. *International Journal of Public Administration, 31*(14), 1548-1568. https://doi.org/10.1080/01900690802243607

Kim, S., & Lee, H. (2006). The impact of organizational context and information technology on employee knowledge-sharing capabilities. *Public Administration Review, 66*(3), 370-385. https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2006.00595.x

Kühne, B., Lefebvre, V., Cochez, C., & Gellynck, X. (2013). *The importance of networks for knowledge exchange and innovation in the food industry.* Woodhead Publishing. https://doi:10.1533/9780857097248.2.189

Lam, A., & Lambermont-Ford, J. (2009). Knowledge sharing in organizational contexts: a motivation-based perspective. *Journal of Knowledge Management, 14*(1), 51-66. https://doi.org/10.1108/13673271011015561

Lee, H. W., & Yu, C. F. (2011). Effect of organizational relationship style on the level of knowledge sharing. *International Journal of Manpower, 32*(5), 677-686. https://doi.org/10.1108/01437721111158260

Li, G., Shang, Y., Liu, H., & Xi, Y. (2014). Differentiated transformational leadership and knowledge sharing: A cross-level investigation. *European Management Journal, 32*(4), 554-563. https://doi.org/10.1016/j.emj.2013.10.004

Lin, H. (2007). Knowledge sharing and firm innovation capability: An empirical study. *International Journal of Manpower, 28*(3), 315-332. https://doi.org/10.1108/01437720710755272

Magaña, M. D. E, & Aguilar, M. N. (2022). Perspectivas estudiantiles para la recuperación de la actividad económica después de la pandemia de la COVID-19. Validación de un instrumento. *Nova Scientia, 14*(28), 1-14. https://doi.org/10.21640/ns.v14i28.2910

Manterola, C., & Otzen, T. (2015). Los sesgos en investigación clínica. *International Journal of Morphology, 33*(3), 1156-1164. http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022015000300056

Matzler, K., & Mueller, J. (2011). Antecedents of knowledge sharing - examining the influence of learning and performance orientation. *Journal of Economic Psychology, 32*(3), 317-329. https://doi.org/10.1016/j.joep.2010.12.006

Matzler, K., Renzl, B., Müller, J., Herting, S., & Mooradian, T. (2008). Personality traits and knowledge sharing. *Journal of Economic Psychology, 29*(3), 301-313. https://doi.org/10.1016/j.joep.2007.06.004

Menolli, A, Cunha, M., Reinehr, S., & Malucelli, A. (2015). Old theories, new technologies: understanding knowledge sharing and learning in Brazilian software development companies. *Information and Software Technology, 58*, 289-303. https://doi.org/10.1016/j.infsof.2014.07.008

Nagles, G. N. (2006). Productividad: una propuesta desde la gestión del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios,* (58), 87–106. https://doi.org/10.21158/01208160.n58.2006.389

Noble, A. J., Morris, B., Bonnett, L. J., Reuber, M., Mason, S., Wright, J., Pilbery, R., Bell, F., Shillito, T., Marson, A. G., & Dickson, J.M. (2024). 'Knowledge exchange' workshops to optimise development of a risk prediction tool to assist conveyance decisions for suspected seizures – Part of the Risk of Adverse Outcomes after a Suspected Seizure (RADOSS) project. *Epilepsy & Behavior, 151*, 1525-5050. https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2023.109611

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company* (Primera edición). Oxford University Press. https://books.google.com/books/about/The_Knowledge_creating_Company.html?id=B-qxrPaU1-MC

Ouakouak, M. L., & Ouedraogo, N. (2018). Fostering knowledge sharing and knowledge utilization. *Business Process Management Journal, 25*(4), 757-779. https://doi:10.1108/bpmj-05-2017-0107

Palacios-Marqués, D., Soto-Acosta, P., & Merigó, J. (2015). Analyzing the effects of technological, organizational and competition factor son web knowledge exchange in SMES. *Telematics and Informatics, 32*(1), 23-32. https://doi.org/10.1016/j.tele.2014.08.003

Pham, A., Nguyen, N., & Nguyen, D. (2015). Influence of organizational and technological aspects on the knowledge sharing behavior in the Vietnam's university context. *Asian Social Science, 11*(10), 139-152. http://dx.doi.org/10.5539/ass.v11n10p139

Silva-Giraldo, C. A., Rueda-Mahecha, Y. M., & Moreno-Suárez, A. M. (2023). Collaborative networking and the use of ICT in new organizational communications. Visual Review. International Visual Culture Review. *Revista Internacional de Cultura Visual, 14*(2), 1–13. https://doi.org/10.37467/revvisual.v10.4603

Torrealba, D., Jiménez, J., & Sánchez, D. (2022). Permanencia Laboral de Millenials y Generación Z: Retos e Importancia del Salario Emocional. *Universo de la Tecnológica*, *2*(41), 65-76. https://www.revista.utnay.edu.mx/index.php/ut/article/view/64

Valdés, C. A. A., García, V. F. I., Torres, A. G. M., Urías, M. M., & Grijalva, Q. C. S. (2019). *Medición en investigación educativa con apoyo del SPSS y el AMOS*. (1a. edición). Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora. https://www.itson.mx/publicaciones/Documents/ciencias-sociales/MEDICI%C3%93N%20EN%20INVESTIGACI%C3%93N%20(1).pdf

Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15*(1), 625-627.

Wang, S., & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review, 20*(2), 115-131. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.10.001

Yakar-Pritchard, G., Mazhar, M. U., Domingues, A. R., & Bull, R. (2024). Measuring the impact of student knowledge exchange for sustainability: A systematic literature review and framework. *Cleaner Production Letters, 6*, 1-20. https://doi.org/10.1016/j.clpl.2024.100056

Yang, J. T. (2008). Individual attitudes and organizational knowledge sharing. *Tourism Management, 29*(2), 345-353. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2007.03.001

Yeo-Jin, K., Seok-Eun, K., & Gee-Weon, C. (2008) The Impact of Knowledge Sharing on Work Performance: An Empirical Analysis of the Public Employees' Perceptions in South Korea, *International Journal of Public Administration, 31*(14), 1548-1568, http://dx.doi.org/10.1080/01900690802243607

Zapata, S. J. L. (2023). Influencia del intercambio de conocimiento tácito en ventas en la venta cruzada y en la segmentación de clientes en MiPymes. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(2), 1111–1129. https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.672

Educación y Ciencia (2024), 13(62), 180-198
Artículo de investigación

Revisión sistemática de la competencia argumentativa a través de diferentes modelos y estrategias pedagógicas

Systematic review of argumentative competence through different models and pedagogical strategies

Iván Galicia Isasmendi[1] y Rosendo Edgar Gómez Bonilla[2]
[1]Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México (ivan.galiciaisasmendi@correo.buap.mx) y [2]Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México (gbonillaedgar@yahoo.com.mx)

Cómo citar este artículo:
Galicia Isasmendi, I., & Gómez Bonilla, R. E. (2024). Revisión sistemática de la competencia argumentativa a través de diferentes modelos de estrategias pedagógicas. *Educación y ciencia, 13*(62), 180-198.

Recibido: 6 de marzo de 2024 | Aceptado: 31 de octubre de 2024 | Publicado: 21 de diciembre de 2024

Resumen
En este artículo, se realiza una revisión sistemática del concepto competencia argumentativa, colocando especial atención en los modelos que se han implementado para su aprendizaje. Para ello, se realizan dos tipos de análisis: un análisis bibliométrico y un análisis documental. Se observó una disminución constante en el número de artículos escritos sobre la "competencia argumentativa". Por otra parte, se lograron identificar tendencias de análisis sobre el estudio de este concepto: las investigaciones en América Latina suelen presentar una metodología cualitativa que analiza los aspectos centrales de la argumentación, mientras que otras partes del mundo, como China y Estados Unidos, es más común que las investigaciones sean de corte cuantitativo y exploren ciertos fenómenos externos a la argumentación. Finalmente, los artículos muestran que el uso de modelos argumentativos es útil para desarrollar la competencia argumentativa en estudiantes universitarios.
Palabras clave: competencias; competencia argumentativa; modelos argumentativos; modelo de Toulmin

Abstract
In this article, a systematic review of the concept of argumentative competence is carried out, focusing on the models implemented for it to be learned. To this end, two types of analysis are made: a bibliometric analysis and a documentary analysis. It was observed a constant decrease in the number of articles written about argumentative competence. On the other hand, it was identified analytical trends regarding the study of this concept: research in Latin America usually depicts a qualitative methodology that analyzes the fundamental parts of argumentation, while research in other regions of the world, such as China and the United States, commonly shows a quantitative approach and explores some phenomena external to argumentation. Finally, the articles show that the use of argumentative models is useful to develop argumentative competence in university students.
Key words: competence; argumentative competence; argumentative models; Toulmin's model

INTRODUCCIÓN

Esta revisión sistemática forma parte del proyecto de investigación titulado: "Desarrollo de la Competencia Escrita a través de la Estrategia Argumentativa. Un Estudio Comparativo entre una Institución de Educación Superior Pública y una Institución de Educación Superior Privada". En este proyecto, se identifican modelos argumentativos que sean eficaces para desarrollar la competencia escrita de artículos principalmente argumentativos en estudiantes de nivel universitario; de manera particular, se buscan modelos argumentativos cuya comprensión y aplicación ayude al estudiante a crear textos razonados y coherentes, con evidencia sólida que respalde las proposiciones expresadas en ellos. Asimismo, se intenta establecer estrategias pedagógicas pertinentes, tomando en cuenta el concepto de competencias (García y Gómez 2012; Perrenaud, 2004, 2006), para promover que los estudiantes de nivel superior aprendan y apliquen estos modelos y propuestas argumentativas no solo en la universidad, sino en su vida profesional y en sus interacciones diarias. Además, se observa si alguna de las propuestas argumentativas, o las maneras de promover su aprendizaje, son más viables tomando en cuenta el factor universidad pública/universidad privada.

La argumentación es uno de los modos de organización del discurso más importantes en todos los niveles escolares (Casalmiglia y Tusón 2007). En el nivel universitario cobra especial relevancia porque los estudiantes de licenciatura deben dominar géneros textuales como el ensayo, el artículo y las tesis, los cuáles son géneros principalmente argumentativos. Es por ello, que es necesario seguir indagando sobre las teorías que puedan ayudar a los estudiantes de nivel superior a comprender de manera cabal el fenómeno de la argumentación.

Como se verá más adelante, los modelos argumentativos en la educación universitaria son utilizados de manera importante, no obstante, su uso muestra limitaciones en algunos aspectos. Así, el modelo que muestra mayor prominencia es el de Toulmin (1984 [2018]), en cambio, otros modelos argumentativos han sido poco explorados.

Las líneas anteriores son un bosquejo del proyecto general; el objetivo principal de esta revisión sistemática es determinar cuál es el panorama actual sobre el análisis y aplicación de teorías argumentativas en el nivel universitario, a partir de la realización de un análisis bibliométrico y de un análisis documental. Aunque se ha tenido la oportunidad de comprobar en las aulas que el modelo de Toulmin es sumamente eficiente para ayudar a los estudiantes a comprender mejor el fenómeno de la argumentación, también se han identificado puntos de esta propuesta donde podrían buscarse alternativas que ayuden de mejor manera a los estudiantes. Por ejemplo, la garantía, una de las categorías centrales dentro de la propuesta de Toulmin, es sumamente difícil de comprender para los estudiantes de nivel superior. Por otra parte, conceptos fundamentales de la teoría argumentativa como las falacias no son abordados de manera directa por este autor. Al observar estos datos, cabe preguntarse si existen modelos que solucionen de mejor manera estas cuestiones.

Este trabajo está estructurado de la siguiente manera: en el apartado 2 se explica la metodología de esta revisión sistemática. En el apartado 3 se realiza el análisis de los datos a través de un análisis bibliométrico y un análisis documental. Finalmente, en el apartado 4

se desarrolla una discusión de los datos analizados y se ofrecen las conclusiones de este trabajo

METODOLOGÍA

Esta revisión sistemática consta de un análisis bibliométrico y de un análisis documental. El primero de estos análisis se realizó a partir de la plataforma *Redalyc*. En este sitio se buscó el concepto clave: "competencia argumentativa". Este es el tema central de la presente revisión sistemática, ya que, como se explicó en la introducción, nuestro objetivo principal es determinar cuáles modelos son útiles para que estudiantes universitarios aprendan a redactar textos principalmente argumentativos.

En este análisis bibliométrico, se buscaron artículos en un periodo de diez años (2013-2022). Los criterios que fueron analizados son los que muestra la plataforma de *Redalyc* en su página de inicio: número de artículos, idioma, disciplina y país. A partir de estos datos, se realizaron tablas donde se muestran el número de artículos y los porcentajes para realizar las comparaciones pertinentes en los diferentes ámbitos analizados.

Por otra parte, en el análisis documental se realizó una revisión de artículos que indagan sobre el concepto "competencia argumentativa". La búsqueda de estos artículos se llevó a cabo a través del portal en línea de la biblioteca de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) que tiene acceso a diferentes bases de datos como *EBSCO*, *Springer Link*, *Wiley Online Library*, *Taylor and Francis Online*, *Sage Journals*, entre otros. La búsqueda del término "competencia argumentativa" se realizó tanto en español como en inglés (*argumentative competence*). Además, se analizó un periodo de diez años (de 2013 a 2022).

Asimismo, para la recuperación de los datos se hizo uso de marcadores booleanos que ayudaron a la precisión de los resultados arrojados por el motor de búsqueda de la plataforma digital. Esto fue de gran ayuda, ya que con esto pudimos centrarnos sólo en los trabajos que analizan la competencia argumentativa en el nivel superior.

Más adelante, los artículos encontrados a través de este procedimiento fueron clasificados en una tabla donde se anotaron sus características más importantes: nombre del artículo, autores, nombre de la revista, año de la publicación. En total se revisaron treinta artículos: quince artículos en inglés y quince artículos en español (por cuestiones de espacio no es posible incluir en este artículo esta tabla).

Los textos de esta tabla fueron leídos y analizados, en esta revisión sistemática se prestó especial atención a sus fundamentos teóricos, sus fundamentos contextuales y sus fundamentos metodológicos. Los resultados de estas observaciones se reportan en los apartados siguientes. Es importante mencionar que no es posible discurrir aquí sobre todos los artículos de los cuales se realizó una revisión, por lo tanto, aquí sólo se reportan aquellos que resultan, a juicio de quienes aquí escriben, más pertinentes para el desarrollo de nuestra investigación. Los criterios más importantes para hacer esta elección fueron los siguientes: claridad en la metodología y el análisis; importancia de los resultados, es decir, se reportaron aquellos artículos cuyos datos muestren claramente que las teorías argumentativas son útiles

para el entendimiento de este fenómeno entre los estudiantes universitarios; finalmente, se tomó en cuenta la representatividad, es decir, los artículos reportados son ejemplo de tendencias en el interés por las teorías argumentativas.

Análisis bibliométrico

A continuación, se discuten los resultados del análisis bibliométrico. En la tabla 1 se observa un ascenso en el número de artículos sobre la competencia argumentativa del año 2013 al año 2015, seguido de un descenso constante en este número en los años posteriores (de 2016 a 2022).

La pérdida progresiva de interés sobre la competencia argumentativa puede ser muestra de que las tendencias de investigación han cambiado y que, al retomar la exploración sobre este tópico, se debe hacer desde nuevos enfoques. Precisamente, en el resto de este documento trataremos de bosquejar estos posibles nuevos caminos de investigación. Como veremos en el análisis 3.2 (particularmente en el análisis documental), una de las posibles líneas nuevas de investigación en Latinoamérica es el estudio de los factores externos que rodean a la argumentación, pero que parece determinarla. Entre los factores que podrían analizarse se encuentran: la motivación y los rasgos de personalidad de los estudiantes.

Tabla 3
Número de artículos sobre la "competencia argumentativa" en Redalyc de 2013 a 2022

Año	N. Artículos
2013	17711
2014	18409
2015	19333
2016	19259
2017	18762
2018	14857
2019	14316
2020	13040
2021	11455
2022	7835

En lo que respecta a la lengua en que están escritos los artículos sobre competencia argumentativa, la Tabla 2 presenta la gran prominencia de los artículos redactados en español (69.82%), muy por delante de los trabajos en portugués (23.35%) y de los trabajos en inglés (6.44%). Por su parte, el francés queda todavía más lejos (0.16%). En los últimos lugares de esta tabla se observa el alemán (0.08%) y el gallego (0.03%).

Tabla 4

Idioma de publicación en los artículos sobre competencia argumentativa

Lengua	N. Artículos	Porcentaje
Español	108200	69.82
Portugués	36186	23.35
Inglés	9977	6.44
Frances	244	0.16
Alemán	130	0.08
Gallego	49	0.03

Estos datos muestran la pertenencia a escuelas distintas de la investigación pedagógica, es decir, no es que, por ejemplo, en inglés, no se investigue sobre la competencia argumentativa, sino que cada lengua se refiere al fenómeno de la argumentación con términos distintos. Esto puede comprobarse al notar que es más común encontrar investigaciones en inglés sobre este tema, si se coloca en el buscador el concepto más general: *argumentation*.

A pesar de que el número de artículos sobre la competencia argumentativa en algunas lenguas no sea tan prominente, es conocida la gran tradición que existe en países como Francia sobre este tema, cabe recordar aquí el trabajo de investigadores franceses como Grize (1996) o los textos de Ducrot y Anscombre (1988). Es por ello por lo que en posteriores investigaciones habría de tomarse en cuenta también los textos escritos en esta lengua.

Por otra parte, en la tabla 3 se registran las disciplinas que más se han interesado por el estudio de la competencia argumentativa. La Educación concentra el mayor porcentaje de investigaciones al respecto (16.68 %), seguida de las ciencias sociales con un enfoque multidisciplinario (9.86%). Historia (6.68%), Sociología (6.32%), Psicología (6.08%) y Administración (5.95%) siguen en la lista con porcentajes que casi son triplicados por la Educación. Aquí destaca la falta de Lengua y Literatura en los primeros lugares de esta lista, la ausencia de esta disciplina es muestra de la necesidad para abordar la argumentación desde una mirada lingüística que analice los componentes centrales y el funcionamiento de esta forma discursiva. Sólo de esta manera se lograrán encontrar los modelos más pertinentes a ser implementados en las propuestas pedagógicas que buscan mejorar la competencia argumentativa entre los estudiantes universitarios.

Tabla 5

Artículos y representación porcentual sobre competencia argumentativa en diferentes disciplinas de 2013 a 2022

Disciplina	N. Artículos	Porcentaje
Educación	25845	16.68
Multidisciplinarias (Ciencias Sociales)	15285	9.86
Historia	10346	6.68
Sociología	9791	6.32
Psicología	9415	6.08
Administración y Contabilidad	9217	5.95

La tabla 4 muestra los países desde donde más se han realizado investigación sobre la competencia argumentativa. Brasil destaca en este criterio (26.3%), seguido por Colombia (18.3%) y México (16.6%). El caso de Colombia es destacable porque su población es más pequeña que la de nuestro país y, aun así, presenta varios cientos de más artículos sobre este tema. Es destacable también la gran prominencia que tienen los países latinoamericanos en el estudio de la argumentación frente a España (10.31%) que solo se encuentra arriba de Argentina (9115%) y Chile (8204%).

Tabla 6

Países que más publican sobre competencia argumentativa: 2013 a 2022.

País	N. Artículos	Porcentaje
Brasil	40846	26.36
Colombia	28407	18.33
México	25727	16.60
España	15981	10.31
Argentina	9115	5.88
Chile	8204	5.29

En este análisis bibliométrico, se han destacado las tendencias generales en el estudio de la competencia argumentativa, estos datos permiten determinar las líneas de investigación que podrían seguirse en proyectos futuros sobre este tema. Es claro que estos datos globales requieren del apoyo de un análisis profundo del contenido de estos artículos para comprender de forma cabal el panorama actual de la enseñanza de la argumentación. Es por ello, que en los siguientes apartados del análisis documental (fundamentos teóricos, contextuales y metodológicos), se realizará una revisión más enfocada de este concepto durante los estudios universitarios.

ANÁLISIS DOCUMENTAL

Fundamentos teóricos

Como ya se mencionó en la introducción, la presente investigación tiene como objetivo principal encontrar modelos argumentativos que ayuden a los estudiantes universitarios a construir argumentaciones coherentes basadas en evidencia sólida. Una de las teorías que guían esta búsqueda es, sin duda, el modelo de Toulmin (2018 [1984]). A continuación, se presentan un par de propuestas que muestran la vigencia del modelo de Toulmin en entornos de educación superior. En este apartado, nos enfocamos en los fundamentos teóricos de estas investigaciones, así que otros aspectos de estos textos (aspectos metodológicos y contextuales) sólo serán mencionados en su vinculación con la cuestión teórica.

El primer artículo analizado es el de Von der Mühlen, Schmid y Berthold (2019) "*How to improve argumentation comprehension in university students: experimental test of*

a training approach". En esta investigación los autores analizan la pertinencia del modelo de Toulmin (1958) para mejorar la comprensión de la argumentación en estudiantes universitarios alemanes. Este artículo investiga cómo el entrenamiento en la habilidad para reconocer diferentes componentes estructurales de la argumentación puede mejorar la competencia para comprender argumentaciones no formales en estudiantes universitarios de psicología. Los resultados de los autores indican que familiarizar a los estudiantes con la estructura de las argumentaciones mejora su habilidad para reconocer garantías –debe entenderse aquí el concepto de "garantía" desde el modelo de Toulmin (1984); para este autor una garantía es un elemento de una argumentación que hace evidente la relación entre una aserción y sus evidencias– y argumentaciones más complejas, con componentes menos típicos. Generalmente, los estudiantes de la investigación se sintieron más competentes utilizando el modelo de Toulmin después de la intervención pedagógica.

Según los autores, sus resultados sugieren que el cambio de atención hacia aspectos relacionales de los componentes de la argumentación, como las garantías, muestran un mayor incremento en el desempeño de los estudiantes después de la intervención. Así, la adquisición de conocimientos conceptuales y procedurales sobre la argumentación no formal puede ayudar con la formación de representaciones de los componentes claves de la argumentación, incluyendo las garantías.

Por otra parte, en el artículo de Von der Mühlen et al. (2019) se concluye que los estudiantes que participaron en el entrenamiento sobre las estructuras argumentativas mejoraron en su desempeño para reconocer componentes menos típicos de la argumentación, como garantías, y reconocer, además, argumentaciones con estructuras atípicas. Sin embargo, participantes de ambos grupos (individuos que recibieron el entrenamiento e individuos que no lo recibieron) fueron acertados en su capacidad para reconocer componentes típicos de la argumentación –reservas, aserciones y datos ("evidencias")– y estructuras argumentativas menos complejas (argumentaciones con solo tres componentes). Para los autores, estos resultados indican que todos los estudiantes parecen poseer conocimientos previos sobre las estructuras menos complejas de la argumentación.

Otro artículo donde el modelo de Toulmin es utilizado de manera importante es el de Rodríguez-Orbea y Giraldo-Montoya (2019): "Una propuesta para enseñar argumentación desde el modelo de Biggs". Las autoras proponen que una secuencia didáctica basada teóricamente en el modelo de Toulmin (2007) y diseñada desde la propuesta pedagógica de Biggs (2005) tendrá una adecuada incidencia en el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes universitarios.

Rodríguez-Orbea y Giraldo-Montoya (2019) concluyen que el diseño de experiencias desde la teoría de Toulmin (2007) y diseñada desde la propuesta pedagógica de Biggs (2005) "…puede propiciar un aprendizaje profundo a partir de la construcción de prácticas reflexivas de estudiantes como de docentes" (Rodríguez-Orbea y Giraldo-Montoya, 2019, p. 199). Las autoras argumentan que las ideas de Biggs ofrecieron buenos resultados en tanto que la dinámica de abandonar las clases magistrales y centrarse en diálogos con los estudiantes propició un aprendizaje profundo y logró motivar a los alumnos. Para Rodríguez-Orbea y Giraldo-Montoya (2019) a partir de su intervención didáctica "se produjo una transformación

tanto de la enseñanza como de la forma de aprender" (p. 208), ya que el docente dejó de ser el protagonista del aula y el estudiante se hizo responsable de su propio aprendizaje.

Parte central de la propuesta de Rodríguez-Orbea y Giraldo-Montoya (2019) es la autorregulación que se relaciona estrechamente con la conciencia metacognitiva, entendida como un conocimiento que tienen los estudiantes sobre los propósitos y las actividades que desarrollan y de la conciencia sobre su progreso personal. Por todo ello, para las autoras la autorregulación es un factor de éxito para adquirir nuevo conocimiento; durante su investigación observaron que la construcción de conciencia es exitosa cuando el profesor realiza un adecuado ejercicio de mediación.

Después de la revisión de este artículo, es claro que el análisis teórico se centra en la propuesta pedagógica de Biggs y deja algo de lado el modelo argumentativo de Toulmin. Es evidente, también, que la revisión profunda que las autoras hacen de las propuestas de Biggs puede ser útil en la medida que establecen, tanto teórica como prácticamente, nociones pedagógicas importantes como la propuesta para intentar dejar a un lado las clases magistrales y partir del diálogo para desarrollar la competencia argumentativa. Aunque las autoras nombren también la propuesta de Biggs como un modelo, no es análogo al modelo de Toulmin, ya que el primero es una propuesta pedagógica y el segundo es una teoría sobre la argumentación.

Como se observa en la síntesis anterior, en las investigaciones de Von der Mühlen et al. (2019) y en el trabajo de Rodríguez-Orbea y Giraldo-Montoya (2019), se utiliza, en mayor o menor medida, el modelo argumentativo de Toulmin para una práctica pedagógica particular. Sirva el análisis de estos dos artículos para mostrar la vigencia de la propuesta de Toulmin y para señalar que se observa una variedad limitada en cuanto los modelos argumentativos que se han utilizado para mejorar la comprensión y producción de textos en el nivel universitario.

El modelo de Toulmin ha sido aplicado en las universidades durante décadas para ayudar a los estudiantes a la construcción de textos principalmente argumentativos. No obstante, quienes aquí escriben han observado dentro de las aulas de nivel superior que elementos centrales de la propuesta de Toulmin, como la garantía, son difíciles de comprender por todos los estudiantes universitarios. Otro inconveniente de esta propuesta es que factores sociales y cognitivos no son incorporados dentro de ella. Por otra parte, aunque el fenómeno de la argumentación comienza a estudiarse desde el nivel básico, es en la universidad donde se busca que los estudiantes logren el dominio de las habilidades que les permitan la elaboración de textos principalmente argumentativos como ensayos y artículos, por esta razón es necesario continuar indagando sobre las teorías que puedan ayudar a los alumnos universitarios en el desarrollo de estas habilidades.

Respecto a esta limitación de enfoques, el artículo de Adúriz-Bravo (2018), analizado a continuación, es importante porque en él se hace una revisión somera de otros modelos argumentativos que podrían utilizarse también como herramientas pedagógicas. En "Argumentación basada en modelos desde la perspectiva de la epistemología y la historia de la ciencia", Adúriz-Bravo (2018) explica la importancia de estos modelos en la enseñanza científica. Entre las afirmaciones más importantes del autor destacan las siguientes:

> El interés por la argumentación y la modelización en la didáctica obedece a razones de carácter epistemológico. b) Las razones que apoyan la importancia de argumentar en las clases de ciencias tienen los modelos como "hilo conductor". c) La validez de un argumento se apoya en un modelo teórico. d) Argumentación y modelización son dos aspectos clave de la naturaleza de la ciencia (Adúriz-Bravo, 2018, pp. 1-3).

El artículo de Adúriz-Bravo (2018) da luz sobre algunos modelos argumentativos, sobre todo es importante la mención del modelo Lawson (2009) que se aleja de la postura de Toulmin, ya que: "prefiere seleccionar como rol principal de la argumentación el de descubrir cuál entre varias posibles explicaciones para un hecho intrigante debería ser aceptada y cuál rechazada" (Adúriz-Bravo, 2018, p. 4). Además, Adúriz-Bravo (2018) avanza algunas propuestas sobre la prominencia en la época actual del estudio de la argumentación a través de modelos argumentativos. Así, para el autor la mirada metacientífica (el razonamiento sobre cómo se hace ciencia) sería entonces esencial para explicar la importancia que han cobrado los modelos argumentativos, ya que estos permiten monitorear el razonamiento científico y las explicaciones que se ofrecen sobre diferentes modelos.

Los principales aportes del artículo de Adúriz-Bravo (2018) residen en mostrar la importancia de algunos modelos argumentativos para la enseñanza y el desarrollo de la ciencia. No obstante, el análisis de estas propuestas necesita mayor profundidad; algunos de los modelos aludidos por el autor son de sobra conocidos, como el de Walton (2006), quien basa su propuesta en la creación y análisis de diálogos. Por otra parte, otras propuestas como la de Grize (1996) quedan por investigarse y evaluar su adecuación para nuestra propia investigación.

Finalmente, es importante mencionar en este apartado de fundamentos teóricos el artículo de Silva-Garcés (2014): "Filosofía del lenguaje como filosofía de la lingüística. El caso de las teorías de la argumentación". En esta investigación se destacan los fundamentos lingüísticos de diferentes propuestas argumentativas, esto es crucial, ya que la argumentación es, principalmente, un fenómeno del lenguaje y su correcta caracterización requiere un análisis de los diferentes elementos lingüísticos necesarios para su adecuado funcionamiento.

Silva-Garcés (2014) propone que el auge que la argumentación, como campo de estudio, ha tenido en los últimos cincuenta años se debe a que la filosofía del lenguaje, en tanto que filosofía de la lingüística, se ha encargado de reafirmar los cimientos para el surgimiento de teorías como la de Toulmin, La Nueva Retórica y la Pragmadialéctica. Silva Garcés considera que el lugar central que tuvo el lenguaje cotidiano en la discusión filosófica es el responsable del enorme desarrollo de las teorías pragmáticas sobre el lenguaje y de las teorías de argumentación contemporánea.

Para Silva-Garcés (2014) una consecuencia importante de la prominencia dada al lenguaje cotidiano por la filosofía fue el cambio que experimentó la racionalidad. Para los tres modelos de argumentación, revisados por el autor, lo racional de un argumento es solo su aspecto de la argumentación cotidiana. Por lo tanto, es preferible hablar de *razonabilidad*: "los argumentos de la vida cotidiana expresados en un lenguaje ordinario son aceptables según las características contextuales, históricas, sociológicas, actanciales, y situacionales del momento y lugar en que se lleve a cabo la argumentación" (Silva-Garcés, 2014, p. 53).

El trabajo de Silva-Garcés (2014) ofrece una explicación bien informada sobre el interés inusitado que ha tenido la argumentación en los últimos cincuenta años. La atención puesta en el trabajo de este autor reside en su acercamiento minucioso a los momentos clave de la filosofía, como el estudio del lenguaje cotidiano, que devino en la creación de un enorme número de propuestas argumentativas.

Fundamentos contextuales

En este apartado se analizarán diferentes artículos que muestran un panorama general de la investigación sobre la enseñanza de la argumentación en la universidad. El parámetro contextual que quisiéramos abordar aquí es el geográfico; desde este criterio se observan algunas tendencias. Así, en algunos de los artículos analizados de China, de Estados Unidos y de Sudáfrica, es identificable un interés por los factores que rodean a la argumentación como la relación de ésta con la personalidad, su relación con la motivación de los estudiantes que están aprendiendo a argumentar y su relación con la confianza personal. Si bien este no es un análisis cuantitativo, salta a la vista que el estudio de los factores externos que rodean a la argumentación no es abordado en ninguno de los artículos de América Latina, quizá sólo uno de ellos se interesa de forma tangencial sobre esta perspectiva, a saber, el artículo de Larraín, Moretti, Requena y Sabat (2015) que se revisa más adelante en este mismo subapartado.

Muestra del interés por los elementos periféricos a la argumentación, pero que parecen determinar su aprendizaje, son las investigaciones de Chen Yunshan, Li y Li (2022) de la Beijing Normal University, el trabajo de Chen Yigh-Chih, Terada y Aguirre-Mendez (2022) de diferentes universidades de Estados Unidos y el trabajo de Bargate (2015) de la universidad KwaZulu-Natal en Sudáfrica. A continuación, se analizan estos artículos.

En el artículo de Chen Yunshan et al. (2022) (Beijing Normal University) "*Exploring the relationship between individual characteristics and argumentative discourse styles: the role of achievement goals and personality traits*", los autores proponen que las características individuales de los estudiantes tales como los "objetivos finales" (*achievement goals*) y los rasgos de personalidad pueden ser factores que inducen diferentes estilos en el discurso. Chen Yunshan et al. (2022) reconocen que los estudios anteriores sobre la relación entre los objetivos finales y la personalidad de los estudiantes son limitados, por lo tanto, su artículo es un intento por completar este vacío a través del análisis de la argumentación colaborativa de cuarenta estudiantes universitarios chinos.

El estudio de Chen Yunshan et al. (2022) redefine la aproximación analítica al discurso de la argumentación, ya que se enfoca en los movimientos argumentativos y no utiliza cuestionarios, por lo cual el perfil de los estilos del discurso argumentativo de los estudiantes se caracteriza de manera más completa. Este artículo presenta avances relativos a la relación entre los objetivos finales (*achievement goals*), rasgos de personalidad y estilos discursivos de la argumentación entre estudiantes universitarios chinos. Particularmente, los resultados de este estudio muestran el papel esencial de los objetivos finales y cinco personalidades (*extraversion*, *openness*, *agreeablenes*, *conscientiousness* y *neuroticism*) para predecir el estilo discursivo de la argumentación.

Los principales resultados de la investigación de Chen Yunshan et al. (2022) muestran una correlación entre los objetivos finales y los estilos discursivos de la argumentación. Su análisis estadístico (mostró que, entre otros resultados, el objetivo *mastery goal* (cuando los estudiantes definen el éxito del aprendizaje como el desarrollo de una habilidad, conocimiento o competencia) está correlacionado positivamente con una argumentación deliberativa (en este tipo de argumentación las personas revisan, retan y comparan diferentes ideas y también expresan y reflexionan sobre sus propias propuestas). Por otra parte, el *performance-approach goal* (cuando el estudiante atribuye el éxito o el fracaso del aprendizaje a su propia capacidad y, por lo tanto, trabaja para probar que sus habilidades pueden superar a otros estudiantes) presenta una relación más cercana con la argumentación de disputa (*disputative argumentation*, en este tipo de argumentación los participantes defienden un punto de vista y convencen al oponente al debilitar los puntos de vista alternativos). Para Chen Yunshan et al. (2022) estos hallazgos presentan importantes implicaciones que pueden aplicarse en el salón de clases y promover entre los estudiantes el aprendizaje de diferentes estilos en el discurso.

Por otra parte, el trabajo de Chen Yigh-Chih et al. (2022) (Arizona State University, Washington University in St. Louis y Emporia State University) "*Action research to explore argumentative writing projects supported with online simulation for developing conceptual knowledge and motivation to learn*" analiza el mejoramiento de las habilidades argumentativas y el desempeño conceptual a través de un proyecto de escritura argumentativa que incluye un módulo importante para recrear de manera virtual un ejercicio de laboratorio. El otro componente central de la investigación de estos autores es el papel que tiene la motivación para el aprendizaje de la ciencia, particularmente en este trabajo, en el aprendizaje de química básica.

Los proyectos de escritura académica implementados por Chen Yigh-Chih et al. (2022) incluyen, además de los contenidos teóricos y conceptuales, ejercicios de experimentaciones virtuales. Los autores concluyen que los diferentes análisis estadísticos muestran que el grupo de estudiantes que participó en el ejercicio de escritura académica presenta un mejoramiento en sus habilidades argumentativas respecto al grupo de control. Además, los autores observaron que los análisis estadísticos muestran que los componentes del proyecto de escritura son significativos prediciendo el mejoramiento en el desempeño de los estudiantes; los componentes del proyecto de escritura son los siguientes: seguridad en la aserción, relación entre la aserción y la pregunta, relación entre la aserción y la evidencia, uso de diversos ejemplos, y calidad de la escritura. Finalmente, los autores concluyen que el análisis estadístico muestra que la motivación inicial de los estudiantes para aprender química al inicio del curso predice su desempeño conceptual.

El tercer artículo analizado en este apartado, que trata cuestiones periféricas a la argumentación, es el de Bargate (2015) (University of KwaZulu-Natal Durban, South Africa): "Effects of a writing-to-learn tutorial programme in a higher education setting: an interactive qualitative study". En este artículo se reporta la experiencia de aprendizaje en un programa de estudiantes de *manegerial accouting and financial managment* (MAFM) en una universidad de Sudáfrica. Se estudió la relación entre la práctica de escritura con las siguientes categorías: reto, alegría, técnicas de estudios, examen de preparación y confianza personal. Los hallazgos de la autora indican que la reflexión sobre el reto que comprende el

programa de escritura implementado enriquece el entendimiento de los conceptos de la carrera universitaria MAFM. Asimismo, se observó que el programa de escritura implementado mejoró las técnicas de estudio y el examen de preparación y promovió un crecimiento concomitante del disfrute de los aprendizajes de la carrera y también mejoró la confianza personal.

Estas tres investigaciones resumen un enfoque que no es común en los estudios sobre la enseñanza de la argumentación en América Latina, a saber, los estudios de los fenómenos que rodean a la argumentación y que, desde el punto de vista de algunos investigadores, son determinantes en el desarrollo de la competencia argumentativa; quedaría por determinar si esta es una tendencia de investigación que ha comenzado a retomarse en nuestra región continental. De no ser así, aquí podría abrirse una nueva línea de investigación. Este posible nuevo enfoque sería relevante, en tanto que no se analizaría la argumentación en el vacío, sino que ésta se estudiaría en contextos reales, donde se tomen en cuentas las particularidades de cada estudiante, lo que podría hacer más eficiente la práctica pedagógica y se podrían obtener mejores resultados.

Los párrafos anteriores de este apartado realizan un esbozo general de las aproximaciones pedagógicas a la escritura y a la argumentación fuera de América Latina. En nuestra región, por otra parte, se observa un interés más focalizado hacia las características internas de la argumentación.

Un artículo de América Latina que analiza principalmente las características inmanentes de la argumentación es la investigación de Larraín, Moretti, Requena y Sabat (2015) (Facultad de Psicología de la Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile): "¿La universidad en Chile promueve las habilidades de argumentación escrita? Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica". Como puede identificarse en el título, los autores de esta investigación analizan también un aspecto alrededor de la argumentación, a saber, las diferencias de aprendizaje en la argumentación tomando en cuenta la enseñanza universitaria y la enseñanza técnica, no obstante, como se observa en sus conclusiones, el interés principal es observar los aprendizajes de los estudiantes universitarios respecto a los componentes esenciales de la argumentación. Así, Larraín et al. (2015) observan en su investigación que sus resultados son coherentes con lo observado en la literatura existente. En primer lugar, los estudiantes muestran habilidades aceptables en la construcción de argumentos, pero su mayor debilidad consiste en la elaboración de contrargumentos. Para los autores del artículo esto es muestra de que esta habilidad no está desarrollada del todo en los estudiantes de educación superior. Asimismo, se observó una baja capacidad para formular argumentos que sustenten de forma adecuada una conclusión.

Un artículo más de investigadores latinoamericanos cuya perspectiva de la argumentación toma en cuenta sus factores internos, es la de Bañales-Faz, Vega-López, Araujo-Alvineda, Reyna-Valladares, y Rodríguez-Zamarripa (2015) (Universidad Autónoma de Tamaulipas): "La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada". Bañales-Faz et al. concluyen que para la enseñanza de la argumentación escrita es importante tomar en cuenta el "…diseño de tareas 'argumentar para aprender' que están basadas en preguntas

controversiales, significativas y complejas y ofrecer a los alumnos los materiales necesarios para responderlas, y además que incluyan puntos de vista opuestos" (2015, p. 904).

Los autores consideran que la enseñanza de la argumentación puede verse favorecida por la lectura acompañada y analítica de los textos; asimismo es necesario el uso de recursos gráficos, como mapas conceptuales, que ayuden a la organización y síntesis de los discursos en revisión (Bañales-Faz et al., 2015). Por otra parte, los autores proponen que en el aprendizaje de la argumentación escrita es necesaria la "…regulación de la escritura, mediante la elaboración de esquemas argumentativos y procesos de revisión apoyados en pautas de composición" (2015, p. 904). Por otra parte, Bañales-Faz et al. (2015) consideran que para facilitar el aprendizaje de la argumentación escrita se debe prestar especial atención a los conceptos y procesos de la argumentación, al mismo tiempo que se utilicen ejemplos de textos auténticos de las disciplina o escritos por los propios estudiantes.

En el trabajo de Bañales-Faz et al. (2015) se analiza la pertinencia del alcance de una intervención didáctica en el terreno de la argumentación. La propuesta destaca por el uso de algunos modelos argumentativos como el de Toulmin. Uno de los aportes del trabajo de Bañales-Faz et al. (2015) es el detalle con el que describen la metodología (exceptuando el modelo de Toulmin), por otra parte, la discusión teórica sobre la enseñanza de la argumentación es profunda y compleja y varios de las ideas destacadas en esta investigación, podrían retomarse en otros trabajos.

Como ya se ha mencionado, las investigaciones referidas en este apartado muestran una tendencia de los intereses de investigación sobre la enseñanza de la argumentación escrita. Se destaca, como hemos comentado, un interés de los factores que rodean a la argumentación, y que parecen determinarla, principalmente en los artículos China y Estados Unidos. Uno de los aportes de los estudios internacionales que podrían aplicarse en América Latina es el relativo a las estrategias argumentativas aplicadas por los estudiantes, tomando en cuenta sus rasgos de personalidad. El reto consistiría en ofrecerles un conjunto de estrategias amplío que puedan adaptar a sus intereses y características personales. De esta manera, la aplicación de las teorías argumentativas se volvería mucho más personalizada y podría ser más eficaz.

Fundamentos metodológicos

En este apartado, se realiza una revisión general de las diferentes clases de metodologías utilizadas en investigaciones sobre la enseñanza de la argumentación en el nivel universitario. Además de los artículos que se comenten en esta sección del trabajo, también se retomarán algunos de los textos analizados en los apartados previos. La gran división metodológica observada en los artículos especializados aquí referidos se establece entre una metodología cualitativa, una metodología cuantitativa y una metodología mixta. Cadena-Iñiguez, Rendón y Aguilar-Ávila (2017) definen estos aspectos metodológicos, siguiendo a Cook (1979), de la siguiente manera:

> […] existen dos métodos para la recopilación de datos: cualitativo y cuantitativo. La distinción más obvia que cabe establecer entre los dos es que los métodos cuantitativos producen datos numéricos y los cualitativos dan como resultado

> información o descripciones de situaciones, eventos, gentes, acciones recíprocas y comportamientos observados, citas directas de la gente y extractos o pasajes enteros de documentos, correspondencia, registros y estudios de casos prácticos. La investigación cuantitativa es aquella donde se recogen y analizan datos cuantitativos, por su parte la cualitativa evita la cuantificación; sin embargo, los registros se realizan mediante la narración, la observación participante y las entrevistas no estructuradas. (p.1606)

Tomando en cuenta estas aproximaciones metodológicas, se observa que de los treinta artículos analizados en esta revisión sistemática sólo cinco son de corte cuantitativo, dos presenta una aproximación mixta y veintitrés presenta una metodología cualitativa; esto sugiere una tendencia sobre el abordaje metodológico que los autores han tomado para estudiar la enseñanza de la argumentación en la universidad.

Por otra parte, puede notarse que existe una tendencia del uso de estas metodologías, si se considera el factor geográfico: se observa una cantidad importante de trabajos en América Latina sobre la enseñanza de la argumentación cuya aproximación metodológica es de corte cualitativo. Claro está que existen investigaciones realizadas en instituciones latinoamericanas de corte cuantitativo, pero su proporción es menor respecto a las cualitativas. Así, de los ochos artículos que presenta una metodología cuantitativa, solo dos son realizados por investigadores latinoamericanos, particularmente de universidades chilenas: Larraín et al. (2015) y Peralta y Santibáñez C. (2020). Por el contrario, la gran mayoría de estudios de corte cualitativo analizados en esta revisión sistemática son realizados en instituciones latinoamericanas. Así, de los veintitrés artículos con un enfoque cualitativo sólo cuatro se realizan fuera de América Latina: Kalypso (2022) (Inglaterra), Kruse (2013) (Suiza), Bargate (2015) (Sudáfrica), Hinton y Wagemans (2022) (Polonia y Holanda).

El proyecto general de la cual forma parte esta revisión sistemática tendrá una metodología cualitativa. Esta elección se debe a que se ha encontrado una falta de investigaciones que analicen el testimonio tanto de alumnos como de docentes respecto a la enseñanza y aprendizaje de la argumentación. Si bien los análisis cuantitativos permiten observar un panorama preciso de los fenómenos analizados, los estudios cualitativos ofrecen un acercamiento más detallado que puede estar constituido por el testimonio de los partícipes principales del proceso de enseñanza.

Por estas razones, destacaremos, a continuación, algunas investigaciones cuyo acercamiento metodológico puede ser útil para nuestro propio trabajo. El primer artículo analizado es el texto titulado: “El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y la aproximación al diálogo científico” de Carrillo y Nevado (2017). En este artículo se estudia la pertinencia del debate para mejorar el pensamiento crítico y la competencia argumentativa. La metodología de las autoras muestra tres etapas bien diferenciadas para estudiar el fenómeno: en la primera se analizan fenómenos teóricos relativos a la argumentación y al debate con los estudiantes; en la segunda etapa, se explican los requerimientos, roles y proceder del debate particular en el que los estudiantes participarían; en la tercera etapa, se llevaron a cabo los debates.

Carrillo y Nevado (2017) concluyen que sus resultados muestran que deben buscarse estrategias integrales formativas para el desarrollo de las operaciones epistémicas y culturales educativas para mejorar la competencia argumentativa. Los resultados de esta investigación también muestran que, si bien se lograron avances significativos en las habilidades comunicativas, retóricas y dialécticas de los estudiantes, es necesario mucho más tiempo que un semestre para mejorar las competencias crítico-argumentativas y la identificación de los géneros textuales más importantes para la vida universitaria, laboral y social.

Otro texto, que es relevante mencionar aquí por sus aportes metodológicos, es el artículo de Ramon-Casas, Nuño y Cunillera (2018): **"**The different impact of a structured peer-assessment task in relation to university undergraduates' initial writing skills". En este artículo los autores plantean la pertinencia de tareas de revisión entre pares respecto a la mejora de habilidades de escritura inicial en estudiantes universitarios de psicología. La actividad de Ramon-Casas et al. (2018) inicia con la escritura de dos ensayos por parte de estudiantes universitarios. Estos textos son revisados tanto por sus compañeros de clase como por el profesor. Los autores hacen hincapié el uso de una rúbrica para que los estudiantes sepan cómo evaluar los ensayos y cómo redactarlos. Los resultados estadísticos de Ramon-Casas et al. (2018) muestran una mejora en algunos de los estudiantes que participaron en esta prueba pedagógica.

Los estudiantes que presentaron una mejora mayor son aquellos que habían presentado bajos resultados de escritura en una prueba previa al experimento de Ramon-Casas et al. (2018). En cambio, los estudiantes que no mostraron ninguna mejora con este ejercicio pedagógico fueron aquellos que tuvieron buenos resultados en la prueba previa, menos esperado fue el hecho de que los estudiantes que habían mostrado resultados sobresalientes en la prueba previa mostraron retrocesos en algunas de las actividades que midieron sus habilidades en la escritura. Los autores explican estas observaciones aludiendo a un concepto de Vygotsky (1978) quien sostiene que cuando dos estudiantes trabajan juntos el que muestra mayores beneficios es aquel estudiante con un aprendizaje por debajo del promedio**.**

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Durante la redacción de esta revisión sistemática, hemos señalado que no se ha identificado una gran diversidad en la utilización de modelos argumentativos. La propuesta más comúnmente referida es la de Toulmin. Este modelo presenta algunas limitaciones, por ejemplo, algunas de sus categorías centrales son muy difíciles de dominar por parte de los estudiantes universitarios; por otra parte, conceptos clave de la argumentación no son incorporados, como es el caso de las falacias; asimismo, en este modelo, no se alude a una argumentación en contextos dialógicos.

Ante este panorama, es necesario el análisis y entendimiento de modelos y propuestas argumentativas más diversas que ayuden a los docentes a idear estrategias pedagógicas para que los estudiantes universitarios construyan mejores textos argumentativos. Algunas de estas propuestas podrían ser las de Grize (1996) la de Fernández Ruiz (2011) y la de Walton (2006). Así, la propuesta de Walton con sus esquemas argumentativos puede representar para los estudiantes universitarios una teoría muchos más fácil de asimilar y de aplicar en sus

argumentaciones académicas. Con la propuesta de Fernández Ruiz se solventa la cuestión de las falacias, ya que esta autora en su libro *Argumentación Jurídica* (2011) analiza las características de los sofismas y brinda ejemplos para no incurrir en ellos. Finalmente, con Grize se le puede brindar al estudiante un modelo teórico que concibe a la argumentación con un fenómeno real del lenguaje que se desarrolla en contextos comunicativos reales.

Otra observación recurrente en la realización de esta revisión sistemática es la falta de una exploración detallada de los modelos argumentativos que se han utilizado para las diferentes intervenciones pedagógicas identificadas en los artículos analizados. Se da por hecho que modelos como el de Toulmin son totalmente adecuados para que los estudiantes mejoren sus argumentaciones, sin hacer una revisión profunda de sus categorías constitutivas y de cómo la caracterización de cada una de ellas podría afectar al entendimiento del modelo. Tampoco son abundantes las reflexiones en el aula sobre estos modelos, es decir, en los artículos analizados no es común escuchar la experiencia de docentes que han aplicado estas estrategias para la enseñanza de la competencia argumentativa. Aquí se considera que es necesaria una reflexión teórica profunda y crítica de los modelos argumentativos antes de ser utilizados como un instrumento didáctico. Asimismo, es necesario incluir la experiencia de docentes y alumnos que han utilizado los modelos argumentativos durante sus cursos, esto podría hacerse con entrevistas y guías de discusión en universidades que actualmente utilizan estas herramientas de aprendizaje.

A este respecto, la experiencia en el aula de los autores de esta revisión sistemática ha mostrado que el trabajo con textos audiovisuales es sumamente eficiente para interesar a los estudiantes en el análisis de la argumentación, así los alumnos se han mostrado atraídos a la revisión de documentales y debates registrados en plataformas digitales. En una primera aplicación de la propuesta de Grize (1996) se analizó una película en cuyo centro de la trama se encuentra un juicio legal, a través de este método los estudiantes pudieron observar una argumentación en un ambiente más realista y con más repercusiones personales que las argumentaciones puramente académicas. Más allá de observar de manera aislada los puntos fuertes de cada teoría argumentativa, debería buscarse la integración de estos aspectos en una teoría argumentativa general que permita a los alumnos universitarios tener herramientas generales tanto de análisis como de construcción de textos argumentativos.

A pesar de los vacíos señalados anteriormente respecto al estudio de la competencia escrita y la competencia argumentativa, se deben mencionar también los múltiples logros alcanzados en las investigaciones analizadas para elaborar este texto. Muchos de estos aportes han sido revisados ya en los fundamentos teóricos, metodológicos y contextuales, así que se mencionarán ahora de manera más general.

El primer logro destacable es relativo a la demostración de que el trabajo con modelos argumentativos efectivamente funciona, esto es, los estudiantes mejoran su comprensión y expresión de estructuras argumentativas después de estar sujetos a intervenciones pedagógicas donde se utilizan estos modelos argumentativos. Los hallazgos de ésta y otras investigaciones muestran que nuestra propuesta no está desencaminada, ya que la utilidad del uso de modelos para el mejoramiento de la competencia argumentativa ha sido comprobada.

Otro logro destacable es el relativo a señalar nuevos caminos de investigación en el estudio de la competencia argumentativa, varios de los autores aquí analizados se han interesado no solo por los elementos centrales de la argumentación, sino también por factores externos que parecen determinar su aprendizaje. Como ya explicamos, estos enfoques no son comunes en investigaciones de América Latina, por lo tanto, un nuevo camino de investigación queda abierto para ser realizado en nuestra región.

Por otra parte, se observó que existe una cantidad enorme de artículos en portugués sobre la competencia argumentativa. Por lo tanto, es necesario recuperar el conocimiento de estas investigaciones realizadas principalmente en universidades brasileñas. Asimismo, aunque aquí nos concentramos en artículos en inglés y español, sería pertinente en análisis posteriores explorar también textos en otras lenguas como el francés, cuya tradición en el terreno de la argumentación es de sobra conocida. En este mismo apartado hemos mencionado a Grize (1996), investigador suizo cuya obra está escrita principalmente en francés. Asimismo, valdría la pena explorar la obra de investigadores que han seguido el camino trazado por los franceses Ducrot y Anscombre, proponentes de una teoría argumentativa sumamente relevante en los estudios del discurso.

REFERENCIAS

Adúriz-Bravo, A. (2018). Argumentación basada en modelos desde la perspectiva de la epistemología y la historia de la ciencia. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, 1-6.

Anscombre, J.-C., & Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Gredos.

Bañales-Faz, G., Vega-López, N. A., Araujo-Alvineda, N., Reyna-Valladares, A., & Rodríguez-Zamarripa, B.S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 66*(20), 879-910.

Bargate, K. (2015). Effects of a writing-to-learn tutorial programme in a higher education setting: an interactive qualitative study. *Africa Education Review, 12*(3), 493-507. https://doi.org/10.1080/18146627.2015.1110914

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje en el aula*. Narcea S.A. de Ediciones.

Cadena-Iñiguez, I., Rendón, R., & Aguilar-Ávila, J. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas, 7*(8), 1603-1617.

Carrillo-García, S., & Nevado-Castellanos, K (2017). El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y la aproximación al diálogo científico. *Rastros Rostros, 34*(19), 18-30. https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2145

Calsamiglia Blancafort, H., & Tuson, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.

Chen, Y., Li, X., & Li, Y. (2022). Exploring the relationship between individual characteristics and argumentative discourse styles: the role of achievement goals

and personality traits. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research, 22*(4), 1-16. https://doi.org/10.1186/s43031-022-00062-1

Chen, Yigh-Chih, Terada, T., & Aguirre-Mendez, C. (2022). Action research to explore argumentative writing projects supported with online simulation for developing conceptual knowledge and motivation to learn. *Reading and Writing* (36), 1-43. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10363-6

Cook, T. D., & Reichardt, CH. S. (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Sage.

Fernández-Ruiz, G. (2011). *Argumentación y lenguaje jurídico: Aplicación al análisis de una sentencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación*. UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas.

García-Limón, L., & Gómez-Bonilla E (2013). Evaluación de Competencias de Aprendizaje Histórico que Presentan Tres Generaciones de Jóvenes Bachilleres de Centros Escolares en el Estado de Puebla. En Rodríguez Ledesma (compilador), *Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia* (pp. 100-117). UPN.

Grize (1996). *Logique naturelle et communications* (1a ed.). Presses Universitaires de France.

Hinton, M., & Wagemans, J.H.M. (2022). Evaluating Reasoning in Natural Arguments: A Procedural Approach. *Argumentation*, *36*(1), 61-84. https://doi.org/10.1007/s10503-021-09555-1

Iordanou, K. (2021). Supporting strategic and meta-strategic development of argument skill: the role of reflection. *Metacognition and Learning,* 17(2), 399–425. https://doi.org/10.1007/s11409-021-09289-1

Kruse, O. (2013). Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: Genres, Practices, and Competences. *Revista de Docencia Universitaria, 1*(11), 37-58.

Larraín, A., Friere, P., Moretti, R., Requena, M., & Sabat, B. (2015). ¿La universidad en Chile promueve las habilidades de argumentación escrita? Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica. *Calidad en la educación* 43, 201-228.

Lawson, A. (2009). Basic inferences of scientific reasoning, argumentation, and discovery. *Science Education* 94(2), 336-364. https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2145

Peralta-Castellaro, N., & Santibáñez, C. (2020). El análisis de datos textuales como metodología para el abordaje de la argumentación: una investigación con estudiantes de pregrado en universidades chilenas. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 1*(25), 209-227. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a02

Perelman, C. (1964). *De la justicia*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Perelman, C. (1979). *La lógica jurídica y la nueva retórica*, traducción de Luis Diez Picazo. Civitas.

Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos.

Perrenoud, P. (2006). *Construir Competencias desde la Escuela.* Sáez Editor.

Ramon-Casas, M., Nuño N., Pons, F., & Cunillera, T. (2018). The different impact of a structured peer-assessment task in relation to university undergraduates' initial writing skills. *Assessment & evaluation in higher education, 5*(44), 653-663. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1525337

Rodríguez-Orbea, D.C., & Giraldo-Montoya, M.C. (2019), Una propuesta para enseñar argumentación desde el modelo de Biggs. *Enunciación*, *24*(2), 199-210. http://doi.org/10.14483/22486798.14444

Silva-Garcés, J. (2014). Filosofía del lenguaje como filosofía de la lingüística. El caso de las teorías de la argumentación. *Lengua y Habla* 18, 40-57.

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.

Toulmin, S. et al. (1984 [2018]). *Una introducción al razonamiento.* Edición Digital: Palestra Editores.

Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Ediciones Península.

Van Eemeren, F. y Grootendorst R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación. La perspectiva pragma-dialéctica*. Biblos.

Von der Mühlen, S., Richter, T., Schmid, S., & Berthold, K. (2019). How to improve argumentation comprehension in university students: experimental test of a training approach. *Instructional Science* 47(2), 215-237. https://doi.org/10.1007/s11251-018-9471-3

Vygotsky, L. S. (1978*). Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge*. Harvard University Press.

Walton, D. (2006). *Fundamentals of Critical Argumentation.* Cambridge University Press.

Educación y Ciencia (2024), 13(61), 199-217
Artículo de investigación

Modelos pedagógicos narrados en el cine de ficción

Pedagogical models narrated in fiction films

Jorge Prudencio Lozano Botache [1] y Lucero Giraldo Marín [2]
[12]Universidad del Quindío, Colombia (jplozano@uniquindio.edu.co) y [2] Universidad del Quindío, Colombia (lgiraldo@uniquindio.edu.co)

Cómo citar este artículo:
Lozano Botache, J. P., & Giraldo Marín, L. (2024). Modelos pedagógicos narrados en el cine de ficción. *Educación y ciencia, 13*(62), 199-217.

Recibido: 18 de mayo de 2024 | Aceptado: 13 de septiembre de 2024 | Publicado: 21 de diciembre de 2024

Resumen
Se presentan los resultados de la investigación sobre la relación entre cine y modelos pedagógicos que tuvo como metodología a la hermenéutica de la acción narrada, desarrollo del Grupo de Investigación CINEDADES a partir del concepto de la Red Conceptual de la Acción, desde el cual puede asumirse la obra cinematográfica como una narración de acciones constituida por el agente (el personaje, en este caso), sus motivaciones, sus finalidades y sus circunstancias, a la luz del contexto sociocultural en que ocurren los hechos.
Se subrayan algunos aspectos relacionados con la Historia y la estética del cine; se concluye que toda obra cinematográfica siempre es un recurso abierto a la interpretación pedagógica, asumiendo que esta es el conjunto de reflexiones sobre el ser humano y las estrategias organizativas y técnicas optadas por las instituciones y los individuos para guiar los procesos de formación con los que se comprometen.
Palabras clave: modelo pedagógico; narración; cine; formación; educación

Abstract
The results of the research on the relationship between cinema and pedagogical models are presented, which had as its methodology the hermeneutics of narrated action, developed by the CINEDADES Research Group based on the concept of the Conceptual Network of Action, from which the cinematographic work can be assumed as a narration of actions constituted by the agent (the character, in this case), his motivations, his purposes and his circumstances, in the light of the sociocultural context in which the events occur.
Some aspects related to the History and aesthetics of cinema are highlighted; it is concluded that every cinematographic work is always a resource open to pedagogical interpretation, assuming that this is the set of reflections on the human being and the organizational and technical strategies chosen by institutions and individuals to guide the training processes with which they commit themselves.
Key words: pedagogical model; narration; cinema; training; education

INTRODUCCIÓN

Las obras cinematográficas de ficción han aludido narrativamente a las vivencias pedagógicas tanto en procesos formativos que tienen lugar a lo largo de la vida, como en experiencias educativas, que se circunscriben a espacios escolares. Algunos autores han agrupado a las teorías clásicas y contemporáneas sobre le educación en Paradigmas, entendidos como "un consenso en la comunidad científica sobre cómo explotar los avances conseguidos en el pasado ante los problemas existentes, creándose así soluciones universales" (Trujillo, 2017). En este trabajo hemos asumido una cierta clasificación de los modelos pedagógicos desde tres paradigmas que nos interesan: el cognitivista, el crítico-social y el que denominamos contextual, para abordar a un corpus de 44 obras cinematográficas analizadas desde la hermenéutica de la Acción Narrada, una metodología desarrollada por nuestro grupo de investigación.

METODOLOGÍA: HERMENÉUTICA DE LA ACCIÓN NARRADA

Desde el punto de vista de este trabajo, se considera que toda obra cinematográfica es una narración de acciones (Lozano, 2018) y para su análisis se recurre a la idea de Red Conceptual de la Acción (Ricoeur, 1985/2013), que diferencia a los siguientes componentes:

1. Los Agentes o personajes, que son representaciones de seres humanos o humanizados narrativamente.
2. Las Motivaciones, que son los contenidos mentales de los personajes, es decir, lo que se puede suponer que está en el pensamiento y en las emociones de estos ya sea voluntaria o involuntariamente.
3. Las Finalidades, que son las actividades o tareas ejecutadas físicamente por los personajes, es decir, lo que hacen de manera evidente, ya sea desplazándose o no con un gran propósito o solo a manera de pequeña tarea.
4. Las circunstancias, que son un sistema de relaciones entre los personajes y entre estos con los objetos y con su entorno ya sea cercano o lejano.

El desarrollo narrativo de estos componentes se contrasta con los Recursos simbólicos o temáticos y con los Aspectos Históricos. Los primeros son los aspectos de la cultura que resultan relevantes para determinar o contextualizar a los personajes, las motivaciones, a las finalidades o a las circunstancias. Los segundos son los Acontecimientos ya sean cortos o duraderos, que fueron significativos para un grupo social en un momento o en un periodo dados y a los que hace referencia explícita o implícitamente la obra estudiada. La contrastación resultante es la que permite redactar un texto final, que puede ser amplio o sintético, como en este caso.

Para el análisis de un corpus de 44 obras cinematográficas del acervo mundial, se siguieron los siguientes pasos.

1. Selección de un corpus de obras cinematográficas reconocidas por su alusión a la formación y la educación.

2. Visionado de cada obra en el soporte o medio de difusión que resultara más expedito.
3. Identificación de cada uno de los componentes de la Red Conceptual de la Acción en la respectiva obra.
4. Búsqueda de algunos aspectos historiográficos o culturales y comentarios fílmicos especializados relacionados con la obra.
5. Análisis de la Red Conceptual de la Acción, en este caso tomando como referente temático a los modelos pedagógicos y su relación con la formación y la educación.
6. Redacción de un documento analítico y panorámico destacando algunos aspectos estéticos e históricos de la elaboración fílmica como tal (Zavala, 2010). En este trabajo, algunas obras son mencionadas como ilustradoras de más de un modelo pedagógico.

RESULTADOS

En el filme *El nombre de la rosa* (Annaud, 1986) - narrada a la manera del cine policiaco-, Adso de Merck, un joven novicio benedictino, es tutoriado por el monje franciscano, Guillermo de Baskerville, quien, llevado por las circunstancias, asume la investigación de una serie de muertes que han ocurrido en el monasterio medieval al cual ha sido enviado. La relación entre el monje y el novicio está atravesada por las reflexiones perspicaces y eruditas del monje, quien recurriendo tácitamente al método de Guillermo de Okham, anticipa rasgos del pensamiento moderno aún en medio de las discusiones teológicas promovidas en aquel momento por un sector de los franciscanos acerca de la pobreza de Jesús. Adso es el narrador en off y en retrospectiva, lo cual le imprime al relato un tono también reflexivo, pero a posteiori sobre lo que vivenció el novicio, quien, en su momento, parecía no entender su propio presente.

Un segundo ejemplo es *Yo la peor de todas* (Bemberg, 1990), en tono de intimismo femenino con rasgos barrocos en el decorado, que aunque no transcurre dentro de un entorno escolar presenta a Juana Inés de la Cruz, quien a los veinte años decidió encerrarse en un monasterio de la orden de las Jerónimas para dedicarle su vida a Jesús y al estudio, la actividad que más amaba. Es interesante observar que en este caso se trata de una mujer, quien además de vivir en la fe –como lo testimonia la obra literaria del personaje real-, vive apasionadamente y se plantea inquietudes filosóficas, todo lo cual la lleva a padecer las presiones del poder y la misoginia, hasta verse obligada a firmar su arrepentimiento con una dolorosa autosentencia: “yo la peor de todas”.

En *El séptimo sello* (Bergman, 1957), Antonius Block, un cruzado, regresa de la guerra a su patria nórdica con una crisis de fe, en tiempos de la peste negra. Sin artilugios técnicos pero con sugestivo empleo del blanco y negro, el relato se transforma en una alegoría en la que el caballero reta a la muerte mediante una partida de ajedrez para entretenerla mientras encuentra un acto que le dé sentido a su vida. La realidad y la alegoría se entrecruzan narrativamente y evidencian experiencias de lo humano y de lo místico. Al final el caballero encuentra el sentido de su vida en los aplazamientos de su propia muerte, a la que, sin embargo, no logra derrotar.

En *los caballeros de la mesa cuadrada* (Gilliam, 1977) con puestas en escena, animaciones y efectos fílmicos guiados por el sarcasmo cómico se refieren varias experiencias formativas de los caballeros del Rey Arturo que caracterizaron a los cruzados en defensa de la fe cristiana.

En los inicios de la modernidad, el concepto *formación* fue desarrollado por la filosofía alemana, especialmente por la fenomenología, que resaltó a la experiencia del individuo en el mundo y en la cultura y el proceso de formación en sí mismo es individual, aunque el entorno social influya sobre cada individuo. Más allá del ascetismo, esa experiencia es la clave de la interrelación de cada individuo con su entorno de manera espontánea o reflexiva (Ferry, 1993),

Sin embargo, solo algunas novelas de formación han sido llevadas al cine. Tal es el caso de *El Joven Torless*, (Schlondorf, 1966), en la que se reconstituye la convivencia en un estricto internado austrohúngaro de los preludios a la primera guerra mundial, donde un joven roba un dinero a otros dos, quienes en lugar de denunciarlo, deciden manipularlo con prácticas sadomasoquistas que han sido interpretadas como premonitorias de la atmósfera psico-social del nazismo.

Más clara es *El Tambor de hojalata* (Schlondorf, 1979), en la que en pleno ascenso del nazismo, Oscar Mazerath, un niño que nació en una familia nazi se percata de las infidelidades de su madre y decide no crecer más. De acuerdo con este juego narrativo el niño físicamente no crece, pero observa maliciosamente a la disciplina y las hipocresías del nazismo y asimila burlonamente los comportamientos adultos, embaraza a una chica y luego va a vivir con un circo, con cuyos colegas entretiene a las tropas alemanas durante la II guerra mundial. Al terminar la guerra, Oscar propicia la muerte de su padre nazi, haciéndolo atragantar con un prendedor en forma de esvástica. Cuando, en medio de este realismo social todos intentan reacomodarse a las nuevas circunstancias, Oscar decide volver a crecer y continuar su vida en la Alemania dividida de posguerra.

Si en la formación de los varones suele ser muy importante una cierta épica -así sea individual-, *Orgullo y Prejuicio* (Wright, 2005), por su parte, mediante lucimientos actorales en recintos cerrados, muestra al proceso de educación sentimental de un grupo de hermanas en el seno de la sociedad victoriana, regida por prejuicios sobre la pertenencia a una determinada clase social y la verticalidad de las personalidades orgullosas, como en el caso de Lizzy, lo que le impide adentrarse en la sinceridad de los sentimientos del señor Darcy.

De manera más lúdica –acaso un poco más frívola-, la serie Harry Potter (Columbus, Cuarón, Newell, Yates 2001-2011) muestra a un niño que nace en una familia de magos hechiceros, inclinados hacia el bien, pero en ese universo, perseguido por la maldad, atraviesa múltiples vicisitudes hasta ser rescatado por la escuela Hogwarts. Allí afianza su amor al conocimiento (en este caso fantasioso), fortalece el valor de la amistad y aprende los rasgos fundamentales de la vida. Harry y sus amigos crecen y en los últimos capítulos de la serie organizan de manera convencional sus propias familias.

En el contexto colombiano, se puede afirmar que hay un aire formativo en *La vendedora de Rosas* (Gaviria,1998) que tiene la particularidad de mostrar la historia de una

niña, esta vez en el entorno de Medellín, una ciudad relativamente grande marcada por la exclusión social. Allí Mónica intenta organizar su propia vida y la vida de un grupo de niñas adolescente que sobreviven vendiendo rosas en las noches dentro de ambientes por donde transitan la violencia y la drogadicción. Lamentablemente fue inevitable que Mónica muriera a manos de *El Zarco* la noche de navidad, quizás inmolada para que Andrea y Cachetes, dos de sus infortunadas colegas, salvaran sus respectivas experiencias personales y continuaran sus rumbos vitales en otros ambientes.

Se puede considerar que la espontaneidad en la formación es resultado de la interacción vivencial del individuo con otros agentes de la cultura y dentro de unas determinadas circunstancias que escapan a un manejo previsible; la reflexividad, en cambio, busca pautas propias o propuestas por alguien más, la mayoría de veces con alcances de principios ético-morales pero también a veces sencillamente como instrucciones prácticas; así, En *Diarios de motocicleta* (Salles, 2004), -*Road Movie,* en un vehículo sui generis-, en el que el joven Ernesto Guevara sale de Argentina para recorrer a Suramérica con su amigo Alberto Granados, entre situaciones inesperadas, a veces cómicas, su interacción con las personas excluidas de la riqueza y las oportunidades le cimienta una conciencia política que le lleva a continuar un viaje existencial con la intención de transformar precisamente a ese entorno que ha descubierto y que le repulsa

La idea de educación en el cine

Es en la reflexividad guiada que entra en juego el concepto educación. Se entiende entonces que Vasco (2011) haya señalado que la educación es la institucionalización de algunos aspectos de la formación. Es decir, de algunas de las experiencias que los seres humanos vivimos individual o colectivamente.

Para efectos de las referencias fílmicas presentadas en este documento, valga señalar que la pedagogía reúne a la reflexión y la práctica sobre la formación en general y sobre la educación en particular. También conviene precisar que, si bien la palabra pedagogía alude originalmente a la guianza de los niños, su uso y la existencia de vastas reflexiones, teorías y aplicaciones lo legitiman como el nombre de la disciplina que por excelencia se ocupa tanto de la formación como de la educación. La pedagogía comprende varias ramas, como la didáctica, la evaluación, el currículo y la teoría sobre la escuela, entre otras.

Entonces, contribuir a la formación de los individuos desde la educación requiere reflexionar sobe algunos valores y estrategias para promover a tales valores. En otras palabras, se requieren modelos pedagógicos. Se asume entonces, que un modelo pedagógico es una concepción sobre la educación llevada a la práctica y dependiendo del lugar que ocupe el sujeto dentro del proceso educativo, los modelos pedagógicos pueden ser heterónomos, autónomos o contextuales.

Los modelos heterónomos, conocidos como escuela tradicional, son aquellos que le dan preponderancia a la figura de quien ejerce la regencia de la actividad educativa, sobre la base de la enseñanza y a veces denominado profesor, maestro, docente, tutor u otras denominaciones que tienen orígenes e implicaciones prácticas distintas pero que, también es

cierto, a veces se disuelven entre sí dentro de la vida cotidiana. De todos modos, la heteronomía asume que el individuo joven debe ser guiado, lo cual a veces ocurre con más y a veces con menos autoritarismo o mediante pautas marcadamente conductistas.

Los modelos autónomos, conocidos como escuela nueva, le conceden relativa emancipación a los regentados, caracterizados como aprendices, a quienes se les denomina, estudiante, alumno u otras denominaciones que también tienen orígenes e implicaciones prácticas distintas pero que, igualmente a veces se disuelven entre sí dentro de la vida cotidiana.

Figura 1

Tipos de modelos pedagógicos

Modelo Heteronómicos	Modelos autonómicos	Modelos contextuales
El profesor, desde la enseñanza, es el dinamizador del proceso educativo.	El alumno, desde su aprendizaje dinamiza al proceso educativo.	La articulación de factores escolares y extraesco dinamizan al proceso educativo.

. *Nota.* Elaboración propia.

En este texto se asume que los modelos contextuales reconocen que tanto el profesor como el alumno son importantes pero insuficientes para llevar adelante al proceso educativo, que está influido por el entorno cultural y por las articulaciones internas de dicho proceso. De allí surge la idea de currículo, que propende por la organización de los procesos educativos.

A su vez, cada uno de estos modelos puede orientarse hacia las corrientes cognitivistas o hacia las corrientes críticas en lo ético, lo cultural y lo político.

El cognitivismo tiende a identificar formación con conocimiento y se centra en la idea según la cual lo más importante de la educación es precisamente el conocimiento, desde donde deberán derivarse las reflexiones ético-morales, estéticas y políticas.

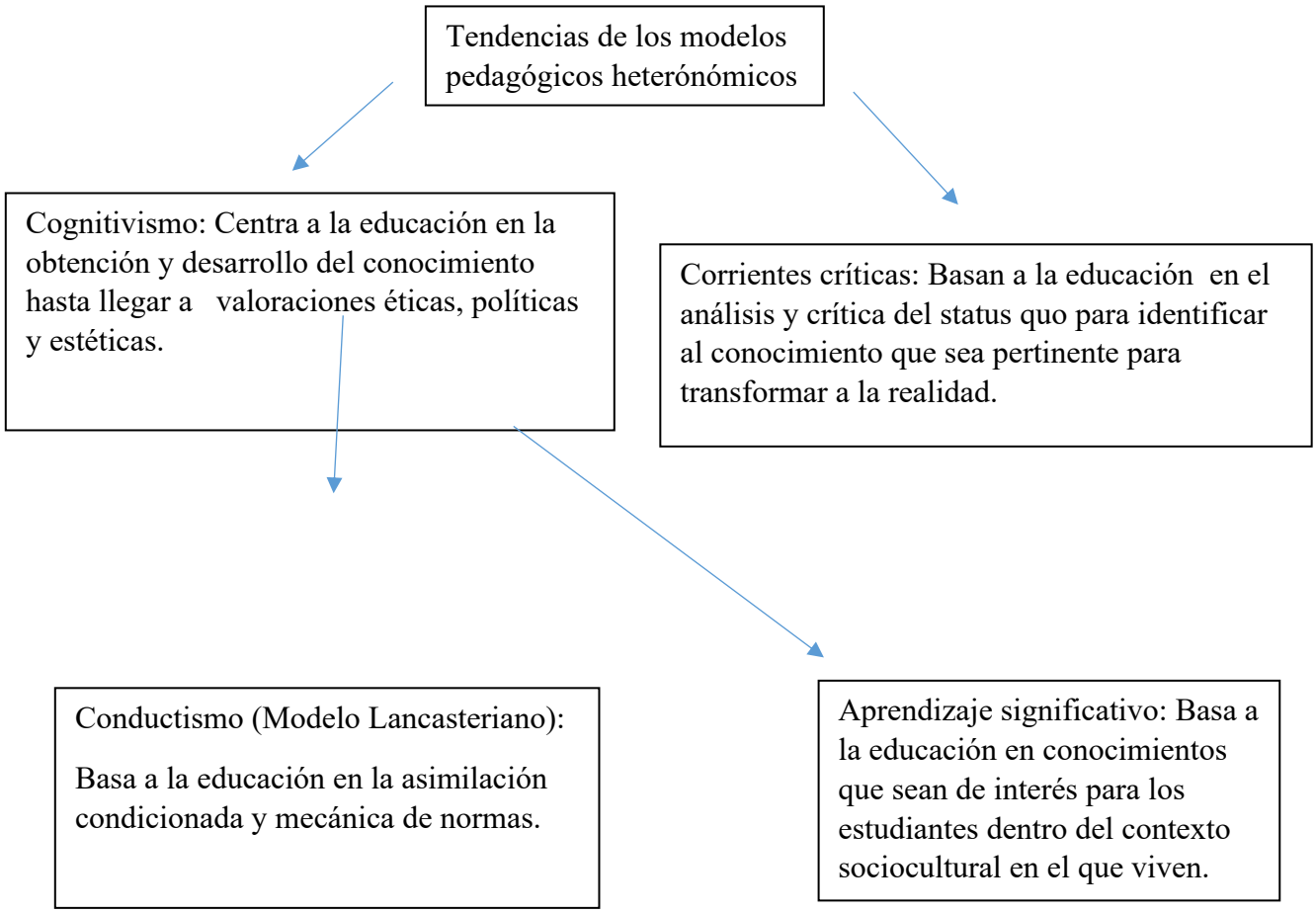
Las corrientes críticas consideran que es primordial empezar por cuestionar al estatus quo dentro del cual se desarrolla el proceso educativo.

Retornando al cine, huelga destacar que, desde sus inicios, este ha asumido muchas veces a los modelos heterónomos cognitivistas más conservadores y retardatarios como parte de la fórmula narrativa que le permite contrastarlos en favor de una visión crítica de la educación. Esto se ve desde el mediometraje francés *Cero en conducta* (Vigo, 1933), película pionera que desde el realismo poético de su época muestra a un internado en el que los niños se rebelan. Esta obra fue inspiradora de otras que le siguieron, y vale señalar que, en las

críticas radicales a la educación por medio del cine, subsiste el referente del modelo lancasteriano – de estirpe conductista-, consistente en la marcada autoridad del profesor, la disciplina estricta y la existencia de estudiantes adelantados o preferidos que cumplen funciones de monitores con los más jóvenes.

Figura 2

Tipos de heteronomía



Nota. Elaboración propia.

Así sucede también en *If* (Anderson, 1968) un largometraje con el que se alegoriza de manera iconoclasta a la sociedad británica en general. En este caso Travis, un estudiante adolescente, lidera una rebelión contra la represión escolar. Mediante un montaje guiado más por simbolismos que por una lógica dramatúrgica, el relato alude a múltiples tradiciones culturales británicas, tabúes y conflictos de la década de los sesenta. Al final, una chica irreverente que se inserta de repente en la narración le dispara justo en la frente al rector del colegio. Sin duda este mensaje es directo, digamos que panfletario.

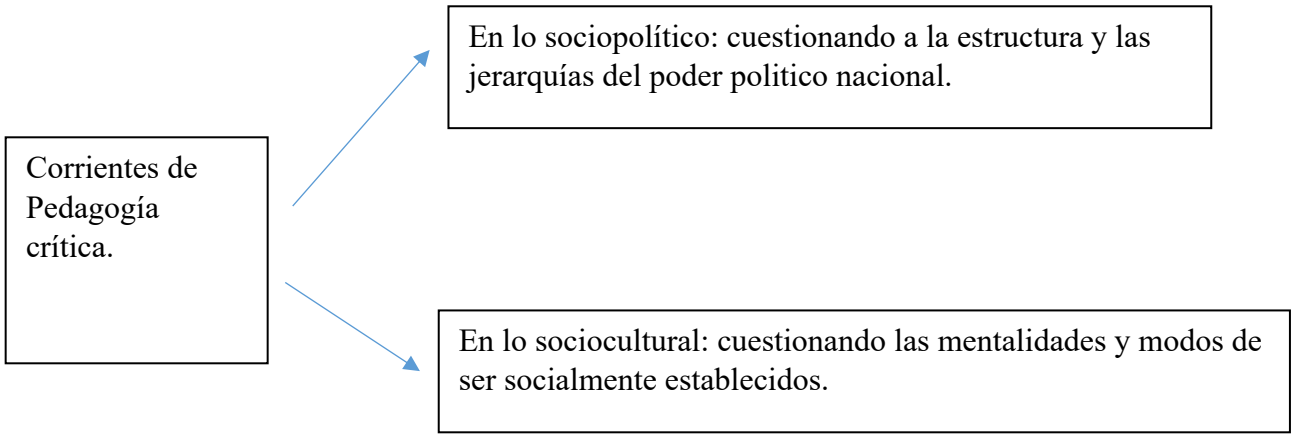
Sin embargo, también hay críticas a la heteronomía educativa drástica, en la melancólica historia del profesor Keating de *La sociedad de los poetas muertos* (Weir, 1990) dentro de la rancia escuela Welton regentada por el augusto profesor Nolan. También hay visos de este tipo de crítica en otros relatos más lúdicos, aunque no menos dramáticos como Harry Potter, zaga en la que a veces las fuerzas del mal aliadas a Voldemort copan a la vida escolar. Relatos como estos dos últimos se alejan del contexto sociohistórico y sociopolítico, pero, de todos modos, hay algunos relatos que desde la corriente heteronómica asumen una cierta distancia reflexiva frente al status quo. Por ejemplo, en *Rebelión en las aulas* (Clavell, 1967), Mark Thakeray, un ingeniero, toma como alternativa laboral en un barrio marginal de Londres, una escuela a donde acuden estudiantes de diferentes orígenes étnicos y presentan comportamientos violentos. Aunque inicialmente el profesor actúa de manera bastante convencional, poco a poco con cierto realismo psicológico y con una convincente interpretación actoral adecúa su estrategia pedagógica- didáctica para acercarse a los jóvenes y llegar a tornarse comprensivo e inspirador.

Algo parecido ocurre en *El profe* (Delgado, 1971), en la que Sócrates García es enviado al Romeral, un apartado lugar de México donde reina la arbitrariedad de don Margarito, el más rico del pueblo y el profe –protagonizado por Cantinflas-, desde el emotivismo, se convierte en adalid moral que en tono de comedia populista y moralizante lucha contra la corrupción y la ignorancia.

El Estado que abandona a los profesores a su propia suerte también se observa en *Mentes peligrosas* (Smith, 1995), en este caso en la escuela secundaria Parkmont, en California, Estados Unidos. Allí la profesora Lou Ann Johnson, también con una interpretación actoral notoria, logra adecuar su previa formación militar y sus introspecciones a las estrategias pedagógico-didácticas que requiere para una población escolar multicultural con un entorno violento, de pobreza y de exclusión sociocultural (por ejemplo, enseñando nociones de literatura a partir de canciones populares).

Figura 3

Las pedagogías críticas



Nota. Elaboración propia.

Hay una cierta crítica sociocultural que toma una distancia reflexiva aún más marcada frente al status quo, como en *Cadena de favores* (Leder, 2001), en la que hay una crítica sociocultural, en este caso al egoísmo, que tiene la particularidad de surgir desde un profesor de física, con lo cual el cognitivismo heteronómico, más allá del aprendizaje técnicamente signifiativo va hasta sus implicaciones éticas.

Más recriminadora es *Ni uno menos* (Yimou, 1999), en la que Wei Minzhi, apenas una púber, asume el encargo de reemplazar a un profesor de escuela rural en la China que a finales del siglo XX está emergiendo como potencia mundial. Para recibir su paga debe garantizar que ningún estudiante se retire, con lo cual se resalta que el Estado se sacude su responsabilidad para descargarla sobre el maestro. La profesora niña asume con ingenua abnegación la tarea de recuperar a un estudiante que emigró a la ciudad presionado por las necesidades económicas.

En *El profesor Detachment* (Kaye, 2012) se señala a aquella estandarización industrial del sistema educativo que apunta a la frialdad emocional en las relaciones profesor alumno y se adentra en una suerte de exploración psicoanalítica a la heteronomía educativa al plantear que un profesor sustituto, en este caso Henry Barthes también es un sujeto con cargas emocionales y existenciales conflictivas derivadas de sus circunstancias familiares y personales, de sus valoraciones y de sus perspectivas. Al final, pese a su escepticismo y a las consecuencias terribles en el caso de la joven Meredith, Barthes logra empatizar con algunos estudiantes. En *La clase* (Cantet, 2008), una suerte de etnografía escolar, el profesor Begaudeau le apuesta a la verbalidad y la conceptualización ante jóvenes de diferentes procedencias culturales. Aun exponiendo su credibilidad se compromete en discusiones en las que los jóvenes tienen disímiles comprensiones del mundo a partir de sus propias circunstancias concretas. Su propia convicción parece revelarle que al final siempre algún efecto formativo se logra.

El propio profesor Keating, de *La sociedad de los poetas muertos*, desafía al modelo educativo de la escuela Welton, satirizando verbal y actitudinalmente al lancasterianismo pero además tomando partido por los intereses emocionales de los estudiantes hasta promover a la autonomía aún dentro de una escuela heterónoma. En *front of the class* Brad Cohen se sobrepone a esa especie de estigma que le impone su padecimiento del síndrome de Tourette y se dedica decididamente a ser educador.

Dentro de las corrientes heteronómicas hay una tendencia cognitivista centrada en lo que Ausubel denominó *aprendizaje significativo* (2002) es decir, en la adquisición de conocimientos que resulten de interés para el individuo y que por tanto estimulen su inteligencia.

Esta tendencia del aprendizaje significativo suele estar implícita -y con frecuencia también simplificada-, en algunas escenas de obras cinematográficas de tipo biográfico sobre científicos, como en *Una mente maravillosa*, (Howard, 2001) sobre John Nash, ganador de la beca Carnegie, quien se interesó primero en el equilibrio imperfecto de la competencia en el mercado y después en el desciframiento de supuestos patrones ocultos en las publicaciones

de la época de la Unión soviética. Como parte del relieve dramatúrgico del personaje, los problemas matemáticos se le cruzan con los tormentos de su salud mental.

En la *Teoría del todo* (Marsh, 2014), se relata la biografía de Stephen Hawking, interesado en los enigmas del cosmos -aunque el filme no enfatiza estas cuestiones- mientras su vida familiar se debate entre dilemas emocionales, lo cual hace que el relato pase de *Biopic a love story* con un personaje de muy singulares rasgos fisiológicos.

En cambio, en *Radioactive* (Satrapi, 2020), la sensibilidad social de Marie Curie aparece como una motivación muy pertinente no sólo para su participación en el descubrimiento de la radiología sino para la invención de la metodología de los hospitales universitarios, en los que empezaron a confluir el cuidado y la investigación, en plena primera guerra mundial.

Hay también algunas obras que giran su mirada hacia el aprendizaje artístico, como en *Fama* (Parker, 1980) película musical en la que varios adolescentes de la *High school of performing arts* de Nueva York aspiran a ser bailarines de espectáculos al estilo de Broadway y experimentan tanto a sus vivencias cotidianas como a sus interacciones escolares muchas veces sin solución de continuidad. Arte y vida parecen fundirse en sus comportamientos entre manieristas e incomprendidos.

El centramiento de la educación también artística, pero en un individuo en particular, se observa en *Billly Elliot* (Daldry, 2000) hijo de una familia de mineros que estaba interesada en que el chico fuera boxeador. La conciencia del esfuerzo personal y la disciplina superan a las circunstancias adversas del entorno, tanto en lo económico como en lo cultural del condado de Durham- Inglaterra-, paseando al relato entre el realismo social y el melodrama hasta que el niño se convierte en artista reconocido de la danza.

Sin embargo, también hay un cognitivismo que podemos denominar axiológicamente interesado, que tiene inspiraciones humanistas pero que también es escaso en filmes sobre la educación. Entonces es necesario recurrir a obras como *Stalker* (Tarkovski,1979), en la que los científicos intentan entender lo que hacen en concreto, recurriendo a reflexiones filosóficas sobre el universo.

Se entiende que desde el punto de vista del entretenimiento no es muy rentable densificar a los relatos con estas reflexiones, pero también hay ejemplos brillantes de relatos inspiradores en este sentido, como *2001 odisea del espac*io (Kubrick, 1968).

Incluso si se estudian con aplicación algunas obras como Jurassic Park (Spielberg,1993), se puede considerar que consciente o inconscientemente el relato –aunque no transcurra dentro de un entorno escolar- llama la atención sobre asuntos éticos de la ciencia, en este caso, por ejemplo, en relación con la manipulación del genoma. Otras más densas plantean dilemas éticos relacionados con el genoma humano en particular, como *Pixote* (Babenco, 1980) o *12 monos* (Gilliam, 1995). Algo similar ocurre con obras que aluden a la cibertecnología y su relación con las emociones, las pasiones, el pensamiento

crítico y el albedrío, como *Terminator* (Cameron, 1984), *Blade runner* (Scot, 1982), *A.I.* (Spielberg, 2001) y otras.

En este tópico llaman la atención algunas obras de inspiración heterónoma en las que un maestro prácticamente subvierte su rol para ponerse al lado de los intereses emocionales e intelectuales de los estudiantes. Este es el caso de *La sociedad de los poetas muertos*, en la que el profesor Keating incita a los estudiantes al *carpe diem* y a encontrar el tuétano de la vida. En *La lengua de las mariposas* (Cuerda, 1999), don Gregorio asume igualmente una actitud crítica promoviendo a la educación para la libertad, prestando especial atención en Moncho, pese a que paradójica y dolorosamente este mismo niño se suma a quienes lo acusaron y condenaron por ser del bando republicano durante la guerra civil española. Mediante escenas líricas, de diálogos que irradian sinceridad, don Gregorio le enseña a Moncho muchas cosas sobre la naturaleza, pero el dilema axiológico y político al que la guerra lleva a la familia de Moncho y especialmente a su madre, evidencia que la educación no es solo un asunto técnico-cognoscitivo. En *Los coristas*, (Barratier, 2004), con lirismo social y dentro de un nostálgico *flash back,* Clement Mathieu un músico veterano, motiva a los chicos de un centro de rehabilitación de jóvenes con problemas de adaptación social a conformar un grupo coral.

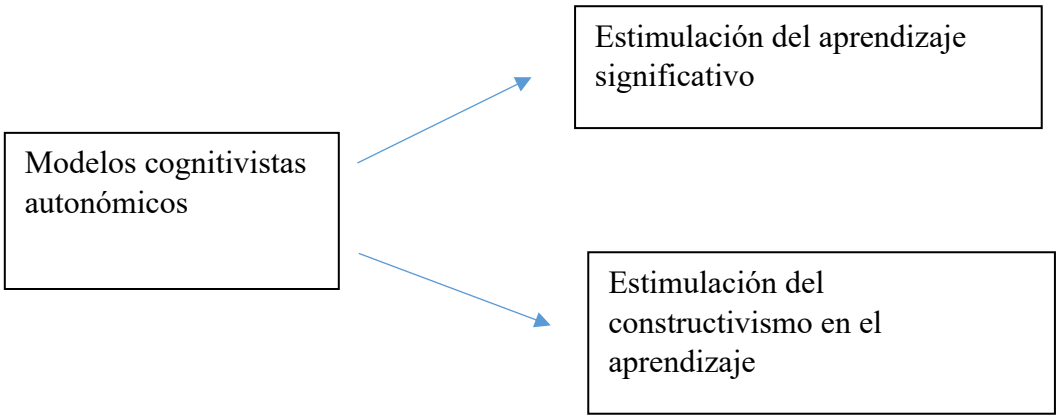
Dentro del realismo social del cine latinoamericano, Laertes, en *El profesor de violin* (Machado, 2015) se ve obligado a impartir clases de música en Heliópolis, en lo profundo de la abigarrada Sao Paulo, donde finalmente construye lazos de camaradería que compensan su frustración de no haber podido ingresar a la Orquesta sinfónica del Estado.

Huelga señalar que los modelos autónomos –tanto cognitivistas como críticos-, atraen de manera especial la atención sobre la didáctica en tanto reflexión y práctica sobre lo que se hace en el aula – o su equivalente-. Por ejemplo, pese a que en el colegio *Hogwarts* de magia y hechicería se observa un lancasterianismo a veces matizado por el bonachón Albus Dumbledore, también se pueden entrever algunos atisbos de cognitivismo cuando Harry Potter y sus amigos indagan sobre los artilugios necesarios para llegar a la cámara donde se guarda la piedra filosofal.

No obstante, hay otra tendencia, denominada constructivismo social (Vigotski, 1968) que propone explícitamente propiciar las condiciones necesarias para que los estudiantes construyan colectivamente y por sí mismos los conocimientos que les interesan. Es difícil encontrar en el cine de ficción un ejemplo ilustrador de esta tendencia. Sin embargo, se puede afirmar que en la sociedad de los poetas muertos hay rasgos de este cognitivismo constructivista en las reuniones en la cueva lideradas por Muwamba, siguiendo las orientaciones del profesor Keating acerca de encontrarle el tuétano a la vida.

Figura 4

El cognitivismo



Nota. Elaboración propia.

Igualmente hay una interesante aproximación en *Diarios de la calle* (LaGravenese, 2007), obra en la que la joven profesora Erin, del Instituto Wilson en Long beach motiva a los estudiantes para que escriban sus vivencias en medio de la violencia y el segregacionismo. El cognitivismo constructivista se evidencia en la asimilación de las técnicas de escritura por parte de los estudiantes, a partir de lo cual ellos mismos abordan discusiones éticas dentro de los alcances de sus perspectivas de vida.

Un ejemplo más claro en tanto que en este caso tiene menos protagonismo el profesor, es el de la obra mexicana *El estudiante* (Girault, 2009), en la que Chano, un hombre de 70 años, contrariando algunos prejuicios sociales entra a estudiar a una universidad y motiva a sus jóvenes compañeros para que estudien por sí mismos. Esta obra, además de ser una de las pocas obras cinematográficas que se adentran en la educación universitaria, tiene la particularidad de hacer referencia a la inclusión de la llamada tercera edad.

En *Ni uno menos* se presenta una especie de sorprendente revolución espontánea en la didáctica cognitivista puesto que Wei, la abnegada profesora joven transforma a las dificultades que le plantea la búsqueda del alumno extraviado, en oportunidades para enseñarle a los demás niños nociones y operaciones matemáticas sin seguir las esquematizadas directrices recomendadas por el maestro de planta.

Existe una fuerte tendencia en la teoría pedagógica consistente en dirigir la mirada hacia la educación formal de los niños. Sin embargo, como ya se aludió en el caso de *Los coristas*, la educación tiene también otros ámbitos institucionalizados y no institucionalizados. Al mismo tiempo, la educación universitaria, por ejemplo, plantea cuestiones específicas, dado que su población, como regla general, ya no pertenece a la infancia sino a la juventud y a la adultez, etapas en la que brotan reclamos de autonomía psicológica con los cuales los estudiantes gestionan sus propios conocimientos. No obstante, algunos relatos sobre universitarios naufragan en anécdotas frívolas sobre la iniciación sexual y picardías asociadas, como en las series *Porkys* y *American Pie*.

Se puede considerar que *Pasión bajo el cielo* (Donner,1988), que se centra en la tórrida y trágica relación sentimental ocurrida en el Paris de la baja edad media entre Pedro Abelardo - padre de la escolástica - y la religiosa y estudiosa Eloisa, es un relato que muestra durante su transcurso a una especie de gestión del conocimiento, por medio de las reuniones que dieron origen a la fundación de la Universidad de la Sorbona, donde y cuando apenas se empezaba a construir la catedral de Notre Dame. En esas reuniones los estudiantes tenían buena parte de la iniciativa para estudiar al Trivium (retórica, gramática y dialéctica) y al cuatrivium (aritmética, geometría, astronomía y música).

En *Tesis* (Amenabar, 1996) – considerando que una tesis es un ejercicio de autogestión del conocimiento por excelencia- Ángela se propone elaborar un estudio sobre la violencia en el cine, pero la muerte inexplicable de Jorge Castro, el profesor que estaba dispuesto a apoyar su investigación académica, la involucra forzosamente en una investigación cuasipolicial escalofriante sobre los autores de filmes *snuff* –basados en la tortura y el asesinato-. La compacta estructura dramática de este relato y el carisma de los personajes, además de cautivar firmemente la atención del espectador plantea preguntas claves para la comunicación audiovisual acerca de si necesariamente se debe producir el tipo de historias y temas que el espectador reclame. Al final, a lo sumo, Angela logra salvar su vida.

En la práctica pedagógica hay algunos seguidores de la tendencia autonómica de visión crítica teorizada por Paulo Freire, Henry Giroux y Peter Mclaren. No obstante, es difícil identificar en el cine de ficción obras que pongan escena a este modelo. En cambio, hay numerosas experiencias realizadas desde esta tendencia reportadas y sistematizadas por medio del cine documental.

Por otra parte, los modelos autónómicos orientados por las corrientes críticas cuentan con *If,* en la que Travis es un personaje con inquietudes singulares. Según se evidencia en las fotografías y afiches con que adorna su alcoba, se interesa en cuestiones políticas como la guerra de Vietnam, las insurrecciones latinoamericanas o las luchas por los derechos civiles en Estados Unidos. Al mismo tiempo observa las transformaciones culturales de su época y se interesa en el ambiente político-cultural de Inglaterra. Sin duda es un estudiante aventajado en temas sociohumanísticos, que expresa sus propias ideas, incluso se rebela, asume el costo político de su rebeldía y finalmente se compromete hasta las últimas consecuencias con su irreverencia.

Dentro de estas mismas corrientes autónomas cabe recordar que en *La noche de los lápices* (Olivera, 1986) en algún momento Costa, un estudiante de secundaria, toma la iniciativa de acusar de asesinos a quienes escriben los contenidos de la historia que son útiles para afianzar a la ideología y el poder.

Ahora bien, si ya se mencionaron en primer lugar las corrientes heterónomas y en segundo lugar las autónomas, en tercer lugar, se pueden mencionar las tendencias centradas en el contexto, que se pueden asimilar contemporáneamente a las discusiones alrededor de la idea de currículo. Quizás porque resultaría poco atractivo reconstruir toda una trayectoria educativa en una obra cinematográfica, las alusiones a ella aparecen presentadas mediante

analepsis, o prolepsis, recursos narratológicos que permiten que un relato, o bien de cuenta de hechos que ocurrieron en el pasado, por ejemplo, a manera de recuerdo de alguien, o bien que presente hechos que pueden ocurrir en el futuro, por ejemplo a manera de lo imaginado por alguien. Este puede ser el caso del filme *Una mente brillante*, que si bien se centra en la biografía, sugiere una trayectoria académica desde que John Forbes Nash entra a la universidad.

El currículo tiene básicamente dos dimensiones: una es la del plan de estudios (mapa de estudios, pensum, plan secuenciado de asignaturas, espacios académicos o cursos) por los que debe transitar un estudiante para obtener un certificado escolar; la otra es la de conjunto de factores escolares y extraescolares que inciden significativamente sobre dicha trayectoria.

Hay una obra, *The Wall* (Parker, 1982), que relata de manera onírico-simbólica las percepciones angustiadas del cantante Pink Floyd acerca de la comunicación y es pertinente traerla a colación porque en ella hay una secuencia en la que se presenta una alegoría de una trayectoria curricular, mediante dibujos animados, en la que los estudiantes son introducidos en las aulas como si estas fueran un engranaje de producción fabril, en la que los pupitres se desplazan sobre una banda de producción al cabo de la cual los niños salen convertidos en salchichas. En este caso se alude a las determinaciones con que el entorno sociocultural y sociopolítico incide sobre los individuos por medio de la educación.

A su vez, estas dos dimensiones abren la posibilidad de configurar o bien a un currículo industrial, articulado al status quo o bien un currículo crítico de dicho status quo.

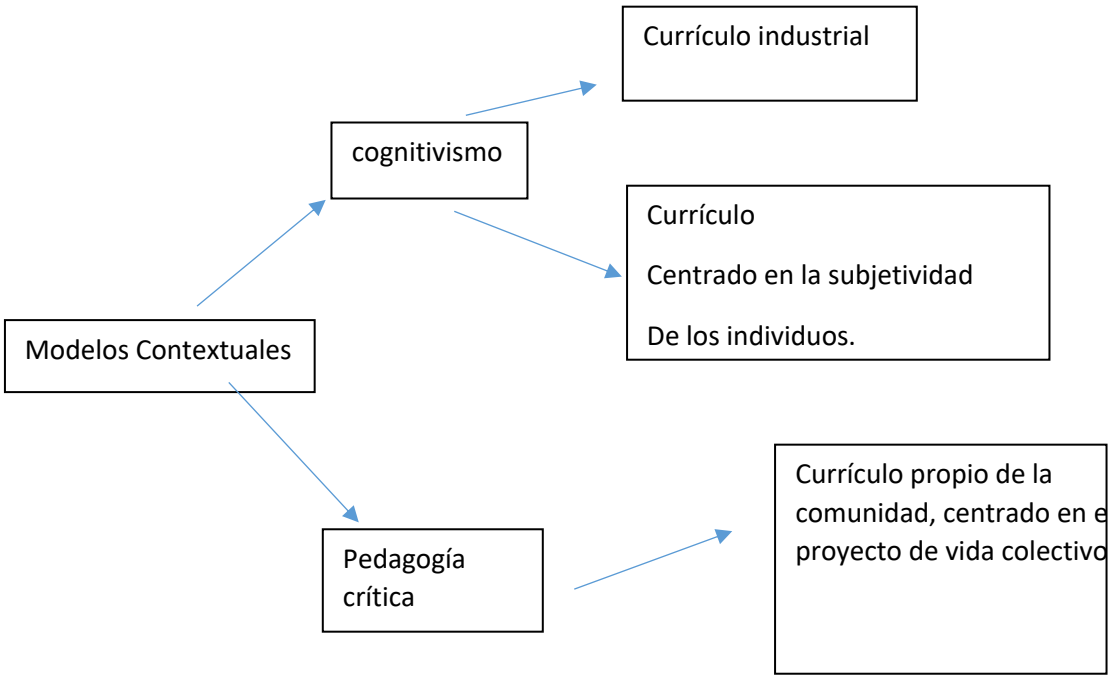
En general las corrientes tanto heterónomas como autónomas confluyen en currículos industriales en tanto que se articulan al status quo de la sociedad industrial, incluso aunque propicien algunos momentos e iniciativas críticas. Al fin y al cabo, el currículo debe posibilitar que el sistema educativo funcione.

En *La Ola* (Gansel, 2008), con un estilo que evoca al *kamerspielfilm* o drama de cámara (historias íntimas, pero expresionitas en recintos cerrados), se despliegan factores curriculares internos. A partir de la preparación de una especie feria de exposición de proyectos, un profesor implementa algunas instrucciones de comportamiento aspirando a explicar posteriormente el surgimiento del autoritarismo. Sin embargo, lo que afloran son algunas consecuencias del currículo oculto, es decir, de aquellos hechos que no están explícitos dentro del currículo oficial pero que son identificados por los estudiantes y asumidos bajo la influencia de su entorno cultural. En este caso, los estudiantes, jóvenes influenciables, asumen comportamientos autoritarios que cuidan inflexiblemente hasta llegar a una mortal violencia.

Hay algunas obras que más allá de la crítica al status quo sociopolítico, dirigen su mirada al status quo sociocultural, incluso con estilo escuetamente descriptivo: en *La sonrisa de Monalisa* (Newell, 2003) La profesora de Historia del Arte Katherine Watson en la Universidad de Wellesley, después de la segunda guerra mundial promueve a la emancipación de las mujeres desde la educación en medio de una sociedad patriarcal conservadora.

Figura 5

Tipos de currículo



Nota. Elaboración propia.

Aristizabal (2005) ha hecho una aproximación crítica al concepto de currículo y algunas obras asumen con realismo social una mirada abiertamente crítica del currículo, como lo hacen *La Historia oficial* (Puenzo, 1985), en la que el relato devela poco a poco cómo la narración de la Historia oficial en el aula ayuda al sostenimiento ideológico de quienes están en el poder durante la dictadura de mediados y finales de los 70 en Argentina.

En *Machuca* (Wood, 2004), con carismática actuación, el padre McEnroe intenta infructuosamente implementar proyectos productivos y abrir el colegio de clase alta a estudiantes de origen popular durante el fallido gobierno de la Unidad Popular en Chile. En uno de los relatos que conforman al largometraje boliviano *Chuquiago* (Eguino, 1977), una joven de clase media alta llega a criticar al status quo y hasta se enamora de un activista estudiantil de origen campesino, del que su familia la separa obligándola a casarse con un empresario en ciernes.

Algunos documentales ilustran iniciativas de currículo propio, es decir, desarrollado por las mismas comunidades, por ejemplo, en varias de las comunidades indígenas del Cauca, en Colombia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proceso de formación está representado en el cine, por medio de las llamadas películas de formación, análogas precisamente a las novelas de formación o *bildungsroman* de finales del siglo XIX, en las que se relatan procesos mediante los cuales los personajes pasan de la infancia a la adolescencia, a la juventud y la adultez.

Se puede considerar que en las culturas de influencia europea y cristiana, fueron los benedictinos quienes empezaron a llevar a la práctica los proceso formativos a partir de los monasterios.

Se destacan rasgos de modelos pedagógicos que, hipotéticamente, se encuentran narrados en 44 obras cinematográficas de ficción, es decir, en relatos diseñados en alto grado por el equipo de producción, considerando que el cine nunca reconstruye a la realidad – ni siquiera el cine documental- pero, en cambio, la ficción permite restituir, mediante la acción, atmósferas y versiones de mundo que pueden aludir a tal realidad. Excepto una obra pionera, sólo se mencionan largometrajes, dado que, por su extensión, permiten un mayor desarrollo narrativo y referencial. Salvo porque en ocasiones el relato cinematográfico transcurre explícitamente dentro de una institución educativa, en las obras cinematográficas, dada su naturaleza y vocación de espectáculo para el entretenimiento, no se diferencian claramente los conceptos de formación y educación. Corresponde a los interesados reflexionar sobre estas, a partir de los presupuestos conceptuales que se consideren pertinentes.

De todos modos, de acuerdo con la metodología empleada, a partir de la filosofía de Ricoeur, en toda obra cinematográfica siempre hay un potencial pedagógico que puede ser explorado por el espectador o, específicamente, por el educador, que constituye a la reconfiguración del relato y que le da sentido a la obra misma.

Se puede señalar que las obras cinematográficas estudiadas indican que la educación no es solo una enseñanza de destrezas artísticas o conocimientos técnico-científicos, sino que también lo es de pautas axiológicas de tipo ético, moral, estético y político. Por tanto, la institucionalización de los aspectos formativos que asume la educación ocurre no solo en las instituciones conocidas como propiamente educativas, aunque ciertamente, desde el punto de vista político administrativo, estas constituyen a la matriz institucional de lo que se conoce como sistema educativo.

Las obras cinematográficas estudiadas permiten entrever que, aunque con frecuencia profesores e instituciones mencionan al constructivismo y a la pedagogía crítica, en la práctica estas requieren un conjunto de circunstancias sociales y culturales poco frecuentes, así que el cognitivismo por vía del aprendizaje significativo y una cierta crítica sociocultural termina copando a los espacios educativos.

La dramaturgia de la industria cinematográfica parece presentar una tendencia a reducir a la educación a un conflicto generalizador entre un modelo represivo y otro libertario. Sin embargo, al igual que en la realidad educativa, algunas obras cinematográficas revelan en distintos momentos situaciones que pueden ser interpretadas desde distintos modelos pedagógicos, aunque su discurso principal apunte a suscribir solo uno. Vale anotar

que Portela (2012) propone asumir al currículo como como un documento de identidad y trayecto de formación humana, invitando a un descentramiento de las cartografías logocéntricas de la concepción curricular que arrincona otros itinerarios curriculares de la formación humana, aunque se autoproclamen de formación humanística.

Agradecimientos a la Universidad del Quindío.

REFERENCIAS

Alves, A. (2019). The German Tradition of Self-Cultivation (Bildung) and its Historical Meaning. *Educação&Realidade*, *2*(44). https://www.scielo.br/j/edreal/a/HLLcPFh84zpNNdDrrvnBWvb/?lang=en Consultado Dic. 2022.

Aristizábal, M. (2005) Aproximación crítica al concepto de currículo. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativ*a, *1*(2).

Amenábar, A. (Director). (1996). Tesis [Película]. Las Producciones del Escorpión.

Annaud, J-J. (Director). (1986). El nombre de la rosa [Película]. Constantine film; Cristaldi Film; Les Films Ariane.

Anderson, L. (Director). (1968). If. [Película]. Memorial Enterprises.

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View (2nd Ed.)*. Holt, Rinehart & Winston.

Babenco, H. (Director). (1980). Pixote: La Ley del más débil. [Película]. HB Filmes Ltda.; Unifilm.

Barratier, C. (Director). (2004). Los coristas. [Película]. Galatée Films; Pathé Renn Productions; France 2 Cinema; Novo Arturo Films; CNC; Vega Film; Canal+

Bemberg, M. L. (Directora). (1990). Yo, la peor de todas. [Película]. GEA Cinematográfica.

Bergman, I. (Director). (1957). El séptimo sello. [Película]. Allan Ekelund.

Cameron, J. (Director). (1984). Terminator. [Película]. Hemdale Film Corporation; Producciones del Pacífico Occidental; Financiamiento de Euro Film; Cine '84.

Clavell, J. (Director). (1967). Rebelión en las aulas [Película]. Columbia Pictures.

Cantet, L. (Director). (2008). La clase [Película]. Haut et Court; France 3 Cinéma; Canal+; Ciné Cinéma.

Columbus, C., Cuarón, A., Newell, M., Yates, D. (Directores). (2001-2011). Harry Potter. [Película]. Heyday Films; Warner Bros.

Cuerda, J.L. (Director). (1999). La lengua de las mariposas. [Película]. Sogecine; Las Producciones del Escorpión.

Daldry, S. (Director). (2000). Billly Elliot. [Película]. BBC films.

Delgado, M.M. (Director). (1971). El profe. [Película]. POSA films. S.A.

Donner, C. (Director). (1988). Pasión bajo el cielo [Película]. Amy international; Film Dallas Pictures; Jadran Film.

Eguino, A. (1977). Chuquiago. [Película]. Grupo Ukamau.

Ferry, G. (1993): "Pedagogía de la formación" Eds. FFL-UBA. Novedades Educativas, Bs.As.

Gansel, D. (Director). (2008). La Ola. [Película]. Rat Pack Filmproduktion GmbH; Constantin Film Produktion; B.A. Produktion; Medienfonds GFP I KG.

Gaviria, V. (Director). (1998). La vendedora de Rosas [Película]. Erwin Goggel.

Gilliam, T. (Director). (1977). Los caballeros de la mesa cuadrada. [Película]. Michael White productions; Python (Monty) Pictures; National Film Truestee Company.

Gilliam, T. (Director). (1995). Doce monos. [Película]. Universal Pictures; Atlas Entertainment; Classico Entertainment.

Girault, R. (Director). (2009). El estudiante. [Película]. Halo Studio.

Howard, R. (Director). (2001). Una mente maravillosa. [Película]. Universal Pictures; Dream Works Pictures; Imagine entertainment.

Kaye, T. (Director). (2012). El profesor Detachment. [Película]. Tribeca film.

Kubrick, S. (Director). (1968). 2001 Odisea del espacio. [Película]. Metro Goldwyn Mayer.

LaGravenese, R. (Director). (2007). Diarios de la calle. [Película]. Paramount Pictures.

Leder, M. (Director). (2001). Cadena de favores. [Película]. Bel Air entertainment; Tapestry films; Pathé.

Lozano, J. P. (2018). Narración cinematográfica. Potencialidades pedagógicas y en Investigación cualitativa. Universidad del Cauca.

Marsh, J. (Director). (2014) Teoría del todo. [Película]. Working Title films.

Newell, M. (Director). (2003). La sonrisa de Monalisa. [Película]. Revolution studios; shoealace Production.

Olivera, H. (Director). (1986). La noche de los lápices. [Película]. Aries Cinematográfica.

Parker, A. (Director). (1982). The Wall. [Película]. Metro Goldwyn Mayer.

Parker, A. (Director). (1980). Fama. [Película]. Metro Goldwyn Mayer.

Portela, H. (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico. Un enfoque sociocrítico. *Hallazgos, 9*(18), 79-96.

Puenzo, L. (Director). (1985). La Historia oficial. [Película]. Historias cinematográficas; Cinemanía; Progress Communications.

Ricoeur, P. (1985/2013). *Tiempo y Narración*. Siglo XXI editores.

Salles, W. (Director). (2004). Diarios de motocicleta. [Película]. Filmfour; South fork Pictures; Tu Vas Voir Productions; BD cine; Inca Films S.A.; Sahara Films; Senator Film Produktion; Sound for Film.

Scott, R. (Director). (1982). Blade runner. [Película]. The Ladd Company; Shaw Brothers: Blade Runner Partnership.

Schlöndorff , V. (Director). (1966). El Joven Torless. [Película]. Franz Seitz Filmproduktion; Nouvelles Éditions de Films.

Schlöndorff, V. (Director). (1979). El Tambor de hojalata. [Película]. Jadram Film; Franz Seitz Filmproduktion.

Smith, J.N. (Director). (1995). Mentes peligrosas. [Película]. Hollywood Pictures.

Spielberg, S. (Director). (1993). Jurassic Park. [Película]. Amblin Entertainment.

Spielberg, S. (Director). (2001). A. I. Inteligencia Artificial. [Película]. Dreamworks pictures; Amblin entertainment; Stanley Kubrick productions.

Tarkovski, A. (Director). (1979). Stalker. [Película]. Mosfilm.

Trujilo F., & Luis M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Fundación universitaria del área Andina.

Vasco, C.E. (2011). Formación y Educación, Pedagogía y Currículo. En Autores Varios, *Colección de la Pedagogía Colombiana. Educación pedagogía y currículo, 1*, (pp. 15-35). Cali: REDIPE/Red Colombiana de Pedagogía.

Vigo, J. (Director). (1933). Cero en conducta. [Película]. Franfilmdis; Gaumont.

Vigotsky, L. (1969). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Weir, P. (Director). (1990). La sociedad de los poetas muertos. [Película]. Touchstone Pictures; Silver Screen Partners IV.

Werner, P. (2008). Front of the class. [Película]. Hallmark Hall of Fame Productions; McGee Street Productions; CBS.

Wright, J. (Director). (2005). Orgullo y Prejuicio. [Película]. Universal Pictures; Studiocanal; Working Title Films.

Wood, A. (Director). (2004). Machuca. [Película]. Wood Producciones; Tornasol Films.

Yimou, Z. (Director). (1999). Ni uno menos. [Película]. Guangxi Film Studios; Film Productions Asia.

Zavala, L. (2010). *Teoría y práctica del Análisis cinematográfico*. Editorial Trillas.

Educación y Ciencia (2024), 13(62), 218-235
Artículo de investigación

Metodología para implementar Inteligencia de Negocios con Power BI: enfoque basado en la revisión de casos prácticos con énfasis en educación

Methodology to implement Business Intelligence with Power BI: Approach Based on Practical Case Review with Emphasis on Education

Blanca Carballo-Mendívil[1], Ilse Mariana Arvizu Bayliss[2] y Alejandro Arellano González[3]
[1]Instituto Tecnológico de Sonora, México (bcarballom@gmail.com) y [2]Instituto Tecnológico de Sonora, México (ilse.arvizu228395@potros.itson.edu.mx) y [3]Instituto Tecnológico de Sonora, México (aarellanog@gmail.com).

Cómo citar este artículo:
Carballo-Mendívil, B., Arvizu Bayliss, I. M., & Arellano González, A. (2024). Metodología para implementar Inteligencia de Negocios con Power BI: enfoque basado en la revisión de casos prácticos con énfasis en educación. *Educación y ciencia, 13*(62), 218-235.

Recibido: 4 de julio de 2024 | Aceptado: 3 de octubre de 2024 | Publicado: 21 de diciembre de 2024

Resumen
La inteligencia de negocios (BI) es un concepto versátil cuya aplicación se extiende más allá del ámbito empresarial, abarcando diversas áreas. Aunque su presencia en la literatura ha crecido considerablemente, su adopción en el sector educativo sigue siendo limitada, a pesar de su potencial para mejorar el análisis de datos y optimizar la toma de decisiones. Se ha detectado una falta de documentación estructurada en los proyectos revisados, lo que impulsa este estudio para desarrollar una metodología robusta para el diseño de sistemas de inteligencia de negocios que consiste en nueve fases y se fundamenta en un análisis detallado de 24 artículos clave. Esta propuesta ha sido diseñada para guiar el proceso completo de toma de decisiones, utilizando herramientas como Microsoft Power BI para tareas de extracción, transformación, carga (ETL), análisis de datos y visualización, facilitando la creación de paneles de control efectivos que empoderen a los usuarios y promuevan la mejora continua en las organizaciones. Para lograr una implementación exitosa, se recomienda invertir en la capacitación y el desarrollo de competencias, lo que permitirá superar las barreras de adopción y maximizar el impacto positivo de estas herramientas en el sector educativo.
Palabras clave: inteligencia de negocios; visualización de datos; power BI; Sector educativo

Abstract
Business intelligence is a versatile concept whose application extends beyond the business realm, encompassing diverse fields. Despite its extensive presence in literature, its implementation in the educational sector remains limited, despite its potential to enhance data analysis and optimize decision-making. A lack of methodological documentation has been observed in reviewed projects, prompting this study to develop a robust methodology for designing business intelligence systems. This nine-phase methodology is based on a detailed analysis of 24 reference articles and is designed to guide the entire BI process, utilizing tools such as Microsoft Power BI for ETL, data analysis, and visualization. This aims to facilitate the creation of effective dashboards that empower users in making strategic decisions and promote continuous improvement within organizations. Successful implementation requires significant investment in BI training and competency development to overcome adoption barriers and maximize BI's potential to positively transform the educational sector.
Key words: business intelligence (BI); data visualization; power BI; educational sector

INTRODUCCIÓN

Las universidades enfrentan importantes retos en la toma de decisiones estratégicas para mejorar sus áreas académicas y, en consecuencia, la calidad de la educación superior que ofrecen. Uno de los principales desafíos es la adecuada manipulación de los datos e información que se generan diariamente, enfrentándose a grandes volúmenes de datos que, en muchos casos, se gestionan de manera manual, o no se almacena la información organizada de manera efectiva, lo que impide establecer procesos para predecir patrones futuros en el rendimiento académico de estudiantes y egresados. Esta situación no favorece un análisis adecuado de los datos y dificulta la toma de decisiones informadas que salvaguarden las metas de las universidades (Orozco Iguasnia, et al., 2021; Camargo Vega, et al., 2016).

La incorporación de tecnologías de inteligencia de negocios (BI, por sus siglas en inglés) puede ser una solución efectiva a estos desafíos, ya que han sido utilizadas de manera efectiva en diversas industrias, incluyendo la salud, la manufactura, el sector financiero, el sector gubernamental, los servicios y las instituciones educativas como preparatorias y universidades. En el ámbito de la salud, por ejemplo, BI se utiliza para evaluar la eficacia de productos como medicamentos, así como para monitorear el número total de contagios, sobrevivientes y fallecidos durante la pandemia de COVID-19 (Hernández Ramírez, 2011; Intriago y Castro, 2016). En los sectores de manufactura y servicios, BI se implementa para mejorar los procesos organizacionales, identificar brechas para la mejora, incrementar la satisfacción del cliente y mejorar la productividad. En el sector financiero, BI se utiliza para la gestión de procesos y la aplicación de técnicas analíticas avanzadas (Cordero Guzmán y Sañay Sañay, 2020). En la industria alimentaria, BI se aplica para mejorar la proyección del mercado y desarrollar estrategias comerciales más efectivas (Viteri Cevallos y Murillo Párraga, 2021).

A pesar de los casos de éxito documentados en diferentes organizaciones, la implementación de herramientas de inteligencia de negocios (BI) en el contexto académico es relativamente nueva, aunque cada vez se detectan más aplicaciones, ya que las instituciones buscan mejoras en diferentes áreas académicas (Pérez-Pérez, et al., 2018). Por ejemplo, el BI se utiliza para el registro de admisiones y matrículas con el fin de mejorar la gestión académica, evaluar el desarrollo académico y monitorear grandes volúmenes de datos. También permite obtener análisis de desempeño de estudiantes y docentes, cumplir con los estándares de calidad o Indicadores Clave de Desempeño (KPIs) ya sea que hayan sido propuestos por instituciones certificadoras o por la misma universidad, y realizar evaluaciones de egresados para conocer su situación actual. Además, BI facilita la interpretación adecuada de los resultados mediante herramientas específicas y se utiliza para obtener indicadores de productividad académica, capturando, almacenando, procesando, analizando y mostrando los datos generados en el proceso de formación de estudiantes (Tapia y Valdivia Pinto, 2010; Orozco Iguasnia, et al., 2021; Reyes Dixson y Nuñez Maturel, 2015).

Asimismo, en la literatura revisada se identifican solo algunos estudios que han implementado el software de Microsoft Power BI como apoyo para mejorar la calidad de los programas educativos en universidades. En los pocos casos encontrados, esta herramienta se utilizó para presentar datos en dashboards (paneles de control o cuadros de mando integral),

obteniendo conclusiones precisas sobre los procesos de desarrollo académico en las universidades. Estos dashboards permitieron realizar análisis de diversos indicadores aplicados, tales como la calidad de los programas educativos, el rendimiento académico de estudiantes y egresados, la evaluación de egresados, y las tasas de graduados y abandonos. Además, mostraron resultados sobre cómo aumentar el interés de los estudiantes en sus estudios y mejorar sus notas en diferentes materias, así como su satisfacción (Sorour, 2024; Medina Matute, et al., 2021; Vega Heredia, 2023).

Al revisar la literatura se ha detectado que son pocos los estudios que detallan la metodología que debe seguirse para aplicar el BI y sus herramientas. La propuesta más detallada la hacen Villegas-Ch et al. (2020), quienes presentan un método probado que combina modelos y técnicas de minería de datos dentro de una arquitectura de inteligencia de negocios para tomar decisiones sobre variables que pueden influir en el desarrollo del aprendizaje.

En función a lo anterior y dado que el tema es relativamente novedoso se supone que por ese motivo aún no se ha desarrollado una metodología lo suficientemente detallada que oriente el proceso de diseño y desarrollo de la BI, lo anteriormente expuesto pudiera explicar en parte la razón de porqué las instituciones no aprovechen todo el potencial de estas herramientas, que pueden desempeñar un papel crucial en la mejora de la calidad de los programas educativos, el aumento del rendimiento académico y la satisfacción de estudiantes y egresados. Es fundamental que las universidades reconozcan la importancia de la inteligencia de negocios para impulsar estos avances y adopten un enfoque proactivo en su implementación, permitiendo una gestión más eficiente y segura de la información, lo que a su vez apoya la toma de decisiones estratégicas y mejora la calidad educativa.

Así pues, se plantea como objetivo definir una metodología que oriente la aplicación de la inteligencia de negocios (BI) con apoyo de Power BI, basada de una investigación documental, con la finalidad de guiar el diseño de paneles de control que mejoren la toma de decisiones estratégicas en las Instituciones de Educación Superior (IES)

MARCO TEÓRICO

La inteligencia de negocios (BI) se distingue por ser un conjunto de procesos, tecnologías y herramientas utilizadas para la recopilación, integración, análisis, y presentación de datos, que facilitan el almacenamiento de grandes volúmenes de datos, los cuales pueden ser analizados y transformados en información valiosa para la toma de decisiones, y así crear planes de acción o estrategias para mejorar los indicadores, patrones o anomalías identificadas con los análisis realizados (Tapia y Valdivia Pinto, 2010; Reyes Mena, et al., 2018; Orozco Iguasnia, et al. 2021; Pinto Lopéz y Malcón Cervera, 2018).

Los procesos de BI son el hilo conductor que explica cómo se transforma la materia prima (datos) en productos valiosos (información y conocimientos), incluyendo la forma en que se recopilan, integran, analizan y presentan los datos: a) ETL (por sus siglas en inglés: *Extract, Transform, Load*) incluye pasos para la extracción de datos de diversas fuentes, su limpieza para corregir errores y mejorar su calidad y coherencia, y carga a un sistema de

almacenamiento (Mojica, 2020; Viteri-Cevallos y Murillo-Párraga, 2021; Varona-Taborda et al., 2021; Orozco Iguasnia et al., 2021; Díaz Vásquez et al. 2022; Sorour y Atkins, 2024); b) *Data Warehousing* donde se realiza la construcción y uso de almacenes de datos para consolidar información de diversas fuentes, y así poder realizar un modelo de datos adecuado (Hernández Ramírez, 2011; Camargo-Vega, et al., 2016; Castillo-Rojas et al., 2018; Orozco Iguasnia et al., 2021); c) *Data Mining* es donde se descubren patrones y relaciones en grandes conjuntos de datos (Cordero Guzmán y Sañay Sañay, 2020); y d) Reporteo y Analítica incluye la generación de informes y análisis para tomar decisiones informadas (Fuentes Tapia y Valdivia Pinto, 2010; Reyes Dixson y Nuñez Maturel, 2015; Alejandro Becerra, et al. 2021).

Dentro de las tecnologías se pueden mencionar las siguientes: a) OLAP (Online Analytical Processing) engloba tecnologías que permiten a los usuarios analizar información multidimensional desde diferentes perspectivas (Fuentes Tapia y Valdivia Pinto, 2010; Camargo Vega, et al., 2016; Hernández Ramírez, 2011; Castillo Rojas, et al. 2018; Reyes Dixson y Nuñez Maturel, 2015); b) Tecnologías de Big Data como Hadoop y Spark, que permiten el procesamiento y análisis de grandes conjuntos de datos; y c) plataformas tecnológicas en la nube como AWS, Azure, y Google Cloud que proporcionan infraestructura y herramientas de BI escalables y accesibles.

Dentro de las herramientas existen varias opciones que facilitan algunas o todas las fases de un proyecto de inteligencia de negocios. Por ejemplo, Pentaho Business Analytics fue diseñado para facilitar la extracción, transformación y carga de datos (ETL), aunque también permite la creación de informes y el análisis visual (Fuentes Tapia y Valdivia Pinto 2010; Orozco Iguasnia, et al., 2021; Camargo Vega, et al., 2016; Varona Taborda, et al., 2021; Reyes Dixson y Nuñez Maturel, 2015). Otras herramientas se especializan en la visualización interactiva de los datos (*dashboards*), tales como Microsoft Power BI, Tableau, y QlikView/Qlik Sense (Díaz Vásquez et al. 2022; Risco et al. 2022). Asimismo, en esta categoría se encuentra el lenguaje de consulta para bases de datos relacionales llamado SQL, que es esencial para la extracción y manipulación de datos, otros lenguajes de programación como Python y R utilizados para análisis de datos y *machine learning*, software de análisis estadístico como SAS, Minitab, SPSS, entre otros, que ayudan en la toma de decisiones basadas en datos, incluso Excel para análisis de datos y creación de gráficos (Alejandro Becerra et al. 2021; Varona Taborda, et al. 2021; Díaz Vásquez et al. 2022; Risco et al. 2022).

En la literatura se identificaron varios estudios de caso que implementaron sistemas de inteligencia de negocios, de los cuales trece se centraron en el sector educativo. Estos estudios abordaron diversos aspectos como la mejora de la gestión académica en procesos de admisión, la adquisición de un almacenamiento de datos adecuado y la prevención de incidentes informáticos, incluyendo el robo de información. Además, destacaron la mejora del nivel académico de los estudiantes, la evaluación y los resultados del rendimiento académico, el monitoreo de la calidad educativa, la visualización del desempeño de los estudiantes en distintos programas educativos y el seguimiento de la situación actual de graduados y egresados. Estos sistemas de BI también demostraron ser un valioso apoyo para la toma de decisiones estratégicas en las instituciones educativas. (Tapia y Valdivia Pinto, 2010; Reyes Mena, et al., 2018; Orozco Iguasnia, et al., 2021; Camargo Vega, et al. 2016; Sorour, 2024; Asto Huamán y Arangueña Yllanes, 2016; Medina Matute, et al. 2021; Castillo

Rojas, et al. 2018; Reyes Dixson y Nuñez Maturel, 2015; Vega Heredia, 2023; Guevara Vega, et al. 2016; Alejandro Becerra, et al. 2021).

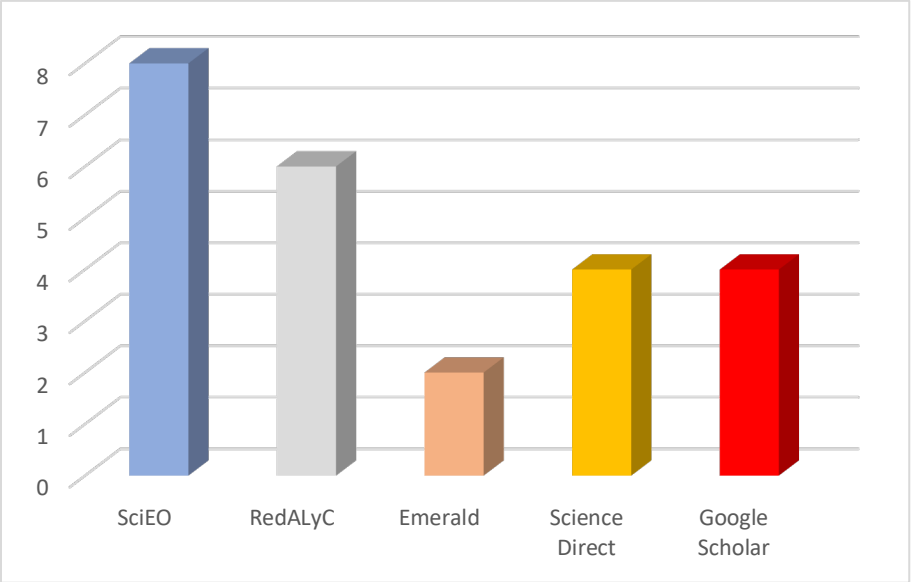
De estos casos, solo en cuatro se utilizó la herramienta Microsoft Power BI para la visualización de datos. Aunque cada uno seguía un método ligeramente diferente, todos compartían la fase obligatoria de recolección de datos. Sin embargo, la mayoría de las fases eran muy pocas y no profundizaban en el contexto completo de la inteligencia de negocios. En cada estudio se identificaron los requisitos, se propusieron soluciones de diseño y se evaluaron los paneles (*dashboards*). Además, se aplicaron encuestas para obtener información de estudiantes, egresados y docentes. Aunque la mayoría de los casos recopilaban información interna y externa, las fases eran a menudo cortas y no se especificaban en detalle. En general, los estudios emplearon herramientas ETL para extraer, transformar y cargar los datos, almacenándolos en *data warehouses o data marts*. Posteriormente, se aplicaban técnicas para analizar los datos y visualizar los resultados en paneles de control o cuadros de mando integral (Sorour, 2024; Vega Heredia, 2023; Medina Matute et al. 2021; Casas Casallas, 2019).

METODOLOGÍA

Se consultaron diversas bases de datos que publican artículos académicos, incluyendo revistas indizadas y hallazgos de instituciones educativas, tales como informes, documentos en PDF y tesis. Las bases de datos utilizadas para esta investigación fueron SciELO, RedALyC, Emerald, ScienceDirect y Google Scholar (ver la Figura 1).

Figura 1

Artículos analizados por base de datos



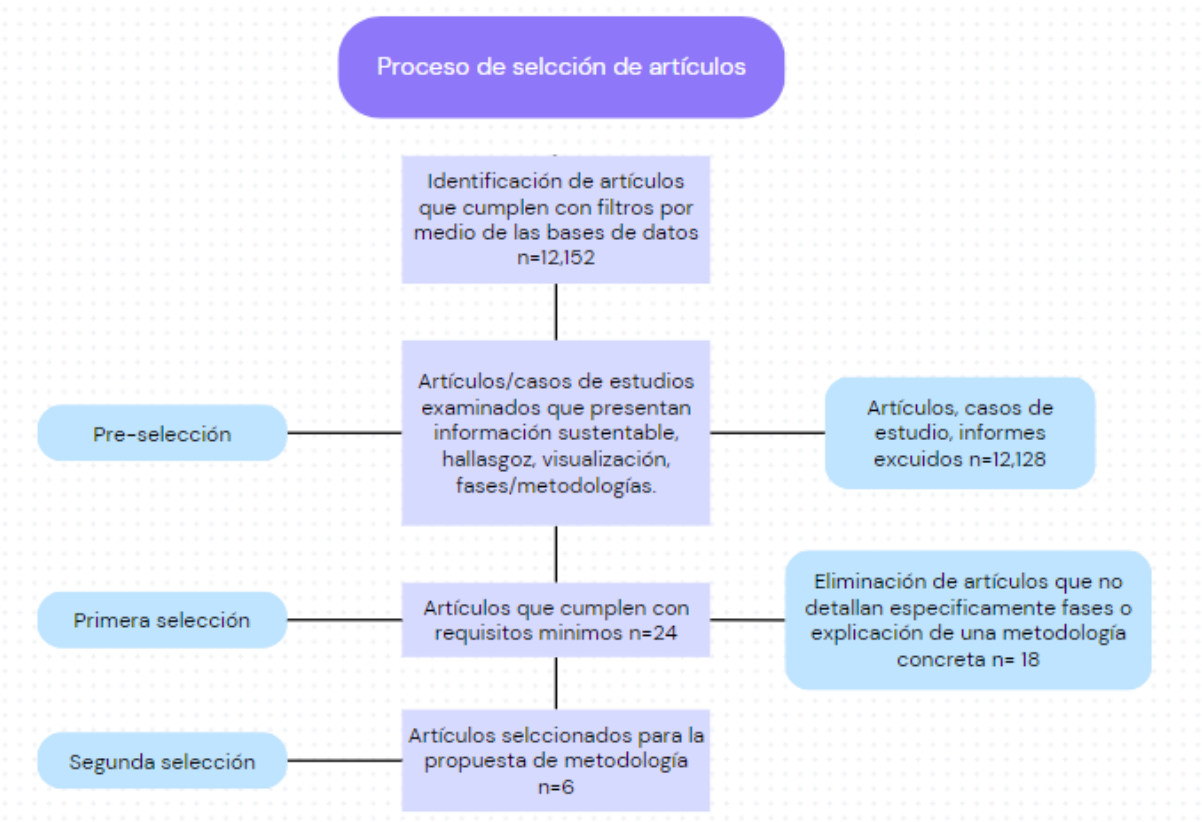
Nota: Elaboración propia

Durante la búsqueda de artículos, se descartaron aquellos cuyo título no mencionara términos como Inteligencia de Negocios, Power BI, aplicación de Power BI en universidades o en el sector educativo, así como palabras clave asociadas a BI, tales como minería de datos, *dashboards*, *data warehouse*, *data mart*, tableros de control o cuadro de mando integral. Además, se examinaron artículos que, aunque no mencionaran BI en su título, sí lo hacían en la vista previa, con el fin de identificar información relevante, fases o metodologías seguidas para implementar un sistema de inteligencia de negocios, así como su aplicación, visualización, monitoreo y mejora continua.

Al realizar búsquedas en cada base de datos siguiendo el proceso que se ilustra en la Figura 2, se encontraron cientos de miles de artículos, a excepción de Emerald y ScienceDirect, que arrojaron menos de cien mil resultados. En los filtros de las bases de datos, se seleccionaron los idiomas inglés y español. En las primeras páginas de resultados, se descartaron los artículos que no cumplían con los requisitos establecidos. Para los artículos que mencionaban las palabras clave, se examinaron detalladamente para confirmar que la información era adecuada para la investigación. Después, se descartaron aquellos que no mostraban resultados o hallazgos relevantes, así como fases o pasos específicos.

Figura 2

Flujo del proceso para la selección de artículos



Nota: Elaboración propia.

Después de seguir este método, se aplicaron otros filtros adicionales al idioma, como la selección de la disciplina de educación, enfocándose especialmente en universidades. En algunos casos, se filtró por tipo de contenido, seleccionando artículos y casos de estudio, y por acceso abierto. Posteriormente, se aplicaron filtros adicionales, incluyendo la selección de México como país, con el propósito de identificar hallazgos relevantes dentro de la república.

De esta forma, las búsquedas identificaron un total de 12,152 artículos en las bases de datos: RedALyC 9,798, SciELO 78, Emerald 2,000, ScienceDirect 96 y Google Scholar 180. En las primeras páginas de resultados se encontraron los artículos requeridos, de los cuales se seleccionaron 24 artículos en una primera revisión, identificando *insights* y *dashboards*. En una segunda y última revisión, se seleccionaron seis artículos que detallaban series de fases y metodologías para la aplicación de un sistema de BI.

El primer artículo seleccionado describe la implementación de una herramienta de Business Intelligence (BI) en la escuela 'Lic. Angélica Villón L.' con el propósito de mejorar la toma de decisiones al finalizar cada período escolar. Se emplea la metodología de minería de datos para realizar un análisis detallado del flujo de información de la escuela (Orozco Iguasnia et al., 2021).

El segundo analiza la aplicación de la inteligencia empresarial al proceso de registro de signos distintivos en la Oficina Nacional de Derechos de Propiedad Intelectual, destacando la necesidad de adaptación, resolución de problemas, generación de conocimiento y mejora continua, utilizando como base la metodología de Ralph Kimball (Pinto López y Malcón Cervera, 2018).

El caso de Power BI como herramienta de apoyo a la toma de decisiones se empleó para mostrar su utilidad en el nivel jerárquico, satisfaciendo las necesidades de los directivos y obteniendo respuestas de gestión eficientes. Se aplicó la metodología de Ralph Kimball para el diseño de la arquitectura de datos según las necesidades de la empresa (Medina Matute et al., 2021).

El siguiente artículo, "Una Metodología para Procesos Data WareHousing Basada en la Experiencia", plantea una metodología que presenta diversos enfoques, técnicas y metodologías, incluyendo la especificación de los requisitos de información, el modelo relacional y el modelo de desarrollo que combina las propuestas de Hefesto y Kimball (Castillo Rojas, Quispe y Molina, 2018).

El diseño de un sistema informatizado basado en inteligencia de negocios en el astillero Mariel toma en cuenta la necesidad de analizar la información histórica acumulada, transformando los datos en información y en conocimiento, siguiendo la metodología de Hefesto (Núñez Peña et al., 2020).

El último artículo, "La Inteligencia de Negocios con Power Pivot usado en el Instituto Superior Tecnológico Huaquillas", analiza la eficacia de la implementación de Power Pivot de Excel como herramienta BI, realizando un seguimiento del rendimiento académico y enfocado en la metodología Rapid Warehousing (Alejandro Becerra et al., 2021).

Considerando los artículos anteriores, cada uno manejaba un método diferente, ya sea desde su propio punto de vista o basado en diferentes autores, incluso creando una metodología basada en diversos enfoques para la recolección de datos, extracción, almacenamiento, análisis y presentación de resultados. Las metodologías más mencionadas eran las de Ralph Kimball, Hefesto y el modelo CRISP-DM (por sus siglas en inglés: Cross-Industry Standard Process for Data Mining).

La metodología de Ralph Kimball se enfoca en el diseño de Data Warehouses. Es una estrategia principal utilizada en BI y almacenamiento de datos, con un enfoque dimensional para el diseño de bases de datos que destaca la importancia de los datos analíticos y el uso de estructuras de datos para facilitar los análisis y consultas de big data.

La metodología de Hefesto, creada por el Ingeniero Bernabéu Ricardo Darío, también conocida como metodología de Darío, se centra en el diseño de sistemas de inteligencia de negocios y almacenes de datos. Proporciona una guía sistemática y estructurada para la construcción y el mantenimiento de sistemas de BI, con un énfasis en la integración de las fuentes de datos y soluciones flexibles y adaptables a las necesidades específicas.

Por último, el modelo CRISP-DM es flexible y aplicable en diferentes áreas de una organización o universidad. Proporciona una guía estructurada y detallada para llevar a cabo proyectos de minería de datos, abarcando desde la comprensión del negocio hasta la implementación y mantenimiento del proyecto.

RESULTADOS

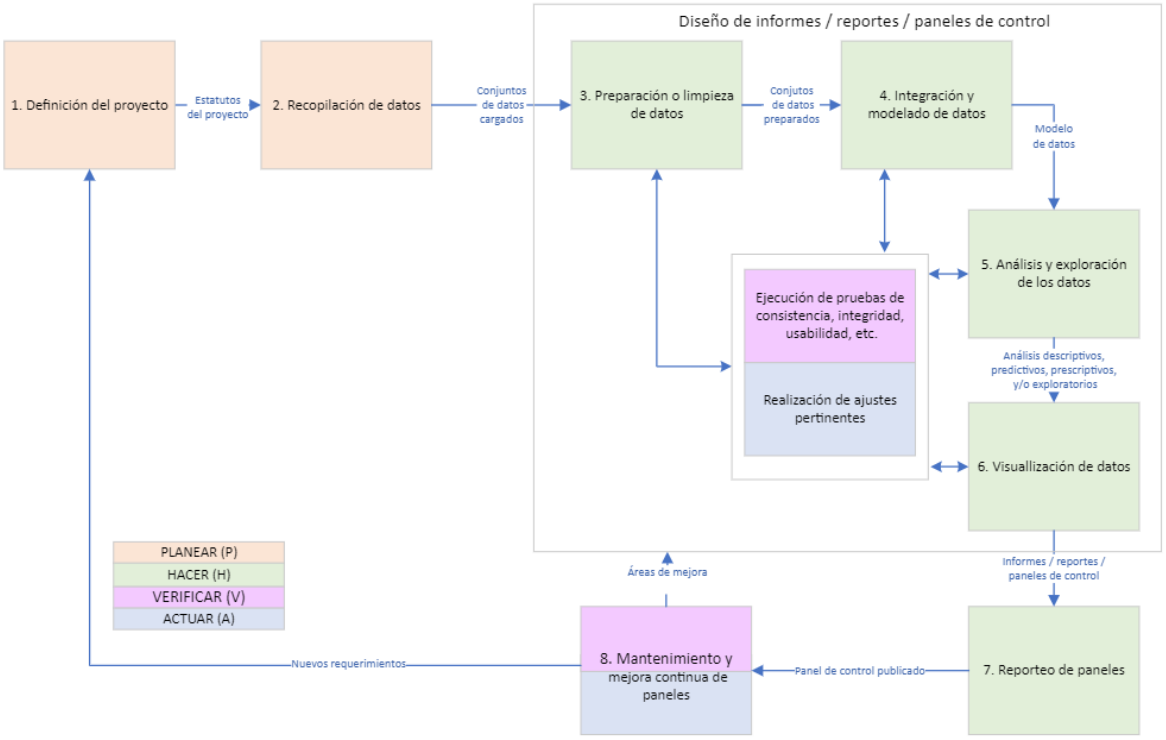
Los estudios revisados mencionan metodologías y fases comunes que abarcan desde el contexto de la inteligencia de negocios, requerimientos del proyecto, indicadores, modelos conceptuales (tanto actuales como mejoras), hasta la recopilación de datos, extracción, análisis, almacenamiento y visualización. Sin embargo, se observó que ninguno de los estudios incluye el seguimiento de resultados, la actualización de dashboards ni mejoras continuas (Orozco Iguasnia e. al. 2021; Stalin Briones y Leonardo Ortega, 2024; Díaz Vásquez et al. 2022; Castillo Rojas et al., 2018; Núñez Peña et al. 2020; Alejandro Becerra et al. 2021).

Metodología propuesta

En la Figura 3 se representa la metodología propuesta para desarrollar un sistema de inteligencia de negocios utilizando Power BI. Cada etapa se explica a continuación.

Figura 3

Metodología propuesta para implementar un proyecto de inteligencia de negocios utilizando Power BI Desktop



Fase 1. Definición del proyecto

Este es el momento inicial en el que el diseñador busca comprender las necesidades de la organización y las posibilidades que un proyecto de BI puede ofrecer para satisfacer esas necesidades, definiendo así el objetivo del proyecto. Para ello, es necesario analizar y documentar los problemas actuales que enfrenta la organización en términos de gestión de datos y toma de decisiones, y con ello identificar oportunidades para mejorar procesos, eficiencia o competitividad mediante la implementación de soluciones de BI.

Este análisis se realiza a través de entrevistas con stakeholders clave, incluidos gerentes, analistas y otros usuarios finales, para entender sus desafíos y requisitos. Con base en las necesidades identificadas, se definen claramente los objetivos que el proyecto de BI debe lograr, su alcance, las limitaciones en recursos financieros y tecnológicos, y los riesgos potenciales, como la resistencia al cambio por parte de los usuarios o problemas de integración de datos.

El resultado de esta fase debe ser el documento de los estatutos del proyecto, que incluya una introducción integrada por un breve análisis del contexto, objetivos, alcance, beneficios esperados y riesgos identificados, el cual debe ser presentado para su revisión y aprobación.

Diversos autores han reportado procedimientos similares: Orozco Iguasnia et al. (2021) establecen los requisitos para implementar una herramienta de apoyo en la toma de decisiones en la primera fase de su metodología; Stalin Briones y Leonardo Ortega (2024) incluyen dos fases: la planificación y definición de los requerimientos del negocio, y la justificación para implementar BI en su caso de estudio; Díaz Vásquez et al. (2022) explican los requerimientos de la empresa; Castillo Rojas et al. (2018) incluyen como primera etapa el análisis de los requerimientos de KPI, seguido del diseño del modelo conceptual y físico (relacional); Núñez Peña et al. (2020) mencionan como paso 1 el análisis de requerimientos de la empresa basado en objetivos a alcanzar y preguntas clave del negocio; y Alejandro Becerra et al. (2021) tienen como fases 1 y 2 la definición de objetivos y, de requerimientos y KPIs, respectivamente.

Fase 2. Recopilación de datos

Esta fase corresponde al Extract del proceso ETL y es crucial para asegurar una base de datos sólida, precisa y completa que sustente el proyecto de BI, permitiendo derivar información válida y de calidad para detectar patrones y áreas de oportunidad en los análisis. Primero, se sugiere listar todas las fuentes de datos potenciales, como bases de datos alimentadas por sistemas internos (ERP, CRM, etc.), aplicaciones de terceros, APIs, redes sociales, sitios web, archivos, entre otros. Luego, se debe evaluar la calidad de los datos de cada fuente, identificando problemas como duplicados, datos faltantes o inconsistencias, y asegurándose de que tengan una estructura adecuada para responder eficazmente a las preguntas del negocio y cumplir con los objetivos del proyecto. En Power BI Desktop, las fuentes de datos se cargan desde la opción "Obtener datos", que permite conectar directamente a bases de datos SQL, archivos Excel, servicios en la nube como Azure SQL Database, Google Analytics, entre otros.

Alejandro Becerra et al. (2021) utilizan encuestas como método para la recopilación de datos. Por su parte, en el artículo de Orozco Iguasnia et al. (2021), esta fase se complementa con una base de datos estudiantil realizada en Microsoft Access que contiene la información utilizada. Castillo Rojas et al. (2018) reporta que esta actividad consiste en el análisis de la entrada de datos de fuentes internas y externas de la organización.

Fase 3. Preparación o limpieza de datos

Esta etapa corresponde al *Transform* del proceso ETL, donde los datos extraídos se limpian, integran y transforman en un formato adecuado para el análisis. Esto puede incluir la normalización de datos, identificación y corrección de errores, manejo de valores nulos, eliminación de duplicados, resolución de inconsistencias y errores tipográficos, conversión de tipos de datos, entre otras acciones para asegurar la calidad y precisión de los datos utilizados en los análisis. En Power BI Desktop, esto se realiza utilizando el Editor de Power Query, aplicando operaciones de transformación específicas para luego cargar los datos editados, cumpliendo así con el paso *Load* del ETL.

En el estudio de Orozco Iguasnia et al. (2021), esta etapa se cumple al extraer, transformar y cargar los datos mediante hojas de cálculo Excel y Pentaho BI. En Díaz Vásquez et al. (2022), los datos guardados en Excel se seleccionan para aplicar el proceso

ETL utilizando Power BI. En Castillo Rojas et al. (2018), a la etapa del proceso ETL se le agrega la validación de los KPI.

El procedimiento habitual para realizar esto incluye una exploración inicial de los datos, revisando las primeras filas de las tablas para entender la estructura y el contenido, identificando columnas clave, tipos de datos y valores atípicos que necesiten atención. Se utiliza la función "Transformar tipo de datos" para convertirlos a fecha, número o texto, según corresponda, para que coincidan con el dato contenido en cada columna. Se corrigen errores comunes como valores nulos, duplicados, inconsistencias y errores tipográficos utilizando herramientas de limpieza como "Eliminar duplicados", "Reemplazar valores" y "Rellenar hacia abajo o arriba" para tratar valores nulos, o "Quitar filas o columnas" innecesarias. También se realizan operaciones de transformación como "Combinar columnas", "Dividir columnas" o crear nuevas con "Columnas personalizadas". Los datos de diferentes fuentes pueden combinarse para crear una vista unificada utilizando la función "Combinar Consultas" para realizar uniones (*join*) entre tablas o la normalización de datos desde "Anular dinamización de columnas".

Es importante mencionar que deben hacerse pruebas para verificar que los datos sean consistentes con las expectativas y requisitos definidos anteriormente, realizando ajustes adicionales según sea necesario a lo largo de todo el proyecto para asegurar la precisión y consistencia de los datos. También se recomienda documentar todas las operaciones realizadas y las definiciones de campos para facilitar la comprensión y el mantenimiento a largo plazo.

Fase 4. Integración y modelado de datos

Los datos transformados en la etapa anterior se cargan en el sistema de almacenamiento, que puede ser un almacén de datos (data warehouse), una base de datos, o, en el caso de Power BI, en un repositorio dentro del propio software, asegurando así la accesibilidad, integridad y consistencia de los datos. En esta etapa, se diseña el modelo de datos, preferiblemente de tipo estrella en lugar de copo de nieve, utilizando la vista de "Modelo" en Power BI Desktop, donde se muestran las tablas y sus relaciones. A veces, estas relaciones se crean automáticamente; de lo contrario, para crear relaciones entre tablas, solo se necesita arrastrar y soltar los campos clave de una tabla a otra, asegurándose de definir la cardinalidad correcta (de uno a muchos o muchos a uno) y la dirección de la relación (simple o bidireccional), dependiendo de cómo se desea que los filtros se propaguen entre las tablas.

Esto es similar a lo que describen Castillo Rojas et al. (2018), quienes integran los datos preliminares de ETL en un repositorio temporal relacional, y Alejandro Becerra et al. (2021) en la fase de modelización donde se realiza el diseño lógico de los datos basado en los requerimientos funcionales. Asimismo, el estudio de Núñez Peña et al. (2020) incluye esta etapa al diseñar tablas de dimensiones y de hechos para el modelo a utilizar.

En esta etapa, también puede surgir la necesidad de realizar transformaciones adicionales, como la creación de columnas calculadas y medidas utilizando el lenguaje DAX, para agregar valor a los datos con cálculos específicos como sumas, promedios o cualquier otro cálculo requerido para el análisis. Esto se puede lograr seleccionando "Nueva Medida"

desde la sección de Modelado. Si se requiere analizar datos en diferentes niveles de detalle, es posible crear jerarquías, como una jerarquía de fechas que incluya Año, Trimestre, Mes y Día. Además, se recomienda optimizar el modelo de datos ocultando las columnas y tablas innecesarias para el análisis, haciendo clic derecho en la columna o tabla y seleccionando "Ocultar" en vista de informe.

Por último, es crucial verificar la integridad de los datos, asegurándose de que todos los cálculos y relaciones estén correctamente definidos y que no haya ambigüedades o errores en el modelo de datos. Esto se realiza mediante visualizaciones simples (como tarjetas, tablas o matrices) para validar que se comporten como se espera, realizando los ajustes necesarios según sea necesario

Fase 5. Análisis y exploración de datos

Los objetivos de esta fase son realizar análisis descriptivos, predictivos, prescriptivos y exploratorios utilizando técnicas y herramientas avanzadas para obtener información valiosa e identificar anomalías, facilitando así la toma de decisiones. Esto implica descubrir patrones, tendencias y relaciones en los datos. Castillo Rojas et al. (2018) lograron esto al utilizar OLAP para generar un análisis multidimensional de los datos. Orozco Iguasnia et al. (2021) realizaron un análisis exploratorio para determinar qué variables influyen en la problemática planteada, aplicando modelos de minería de datos, técnicas de árboles de decisión, redes neuronales y máquinas de vector de soporte (SVM). Alejandro Becerra et al. (2021) organizaron los resultados de estos análisis construyendo una tabla con medidas y dimensiones de los datos.

En Power BI, el análisis descriptivo se puede realizar utilizando gráficos, tablas y métricas básicas para comprender los datos, así como calculando estadísticas descriptivas como medias, medianas y desviaciones estándar. Por ejemplo, se pueden crear gráficos de barras para visualizar las ventas por región o generar tablas de resumen que muestren los ingresos totales por producto.

Por su parte, el análisis exploratorio se puede realizar creando visualizaciones que permitan explorar relaciones y tendencias, como gráficos de dispersión, histogramas y mapas de calor. Por ejemplo, se pueden utilizar gráficos de dispersión para analizar la relación entre el precio y el volumen de ventas, o gráficos de líneas para visualizar las tendencias de ventas a lo largo del tiempo.

Asimismo, el análisis predictivo puede lograrse aplicando técnicas de *machine learning* y modelos predictivos utilizando herramientas integradas en Power BI. Las funciones analíticas nativas, como el pronóstico (*Forecasting*), se pueden agregar directamente a gráficos de líneas. Visualizaciones como el Árbol de Descomposición (*Decomposition Tree*) son útiles para entender y descomponer los factores detrás de un resultado específico, mientras que los Influenciadores Clave (*Key Influencers*) identifican automáticamente las variables más influyentes para una métrica, facilitando el análisis predictivo. La función *Q&A* permite realizar análisis exploratorios rápidos, ayudando a descubrir patrones y tendencias útiles para la predicción. Además, el análisis predictivo puede implementarse mediante scripts de Python y R ejecutados desde Power Query o

conectándose a servicios como Azure Machine Learning. Por ejemplo, un modelo de regresión lineal para predecir ventas futuras o un árbol de decisión para clasificar clientes según su probabilidad de compra puede desarrollarse utilizando las capacidades integradas de Python y R.

Y el análisis prescriptivo se lograría implementando técnicas para recomendar acciones basadas en los análisis descriptivos y predictivos. Esto puede incluir un análisis de escenarios para determinar el mejor conjunto de acciones que maximicen las ventas, o simulaciones para evaluar el impacto de diferentes estrategias de marketing. El análisis de escenarios es posible con métodos nativos de Power BI, como la creación de "Parámetros What-If" desde la pestaña Modelado, o mediante la creación de medidas dinámicas utilizando DAX. Las simulaciones también se pueden realizar de forma nativa con medidas de simulación creadas en DAX. Además, ambos tipos de análisis pueden obtenerse mediante scripts creados en Python o R para un análisis más detallado.

Fase 6. Visualización de datos

Se refiere a la generación de gráficos, tablas y otros elementos visuales para crear informes, reportes o paneles de control interactivos, que ofrecen información comprensible a los usuarios y facilitan la toma de decisiones informadas. Esta práctica fue implementada por Orozco Iguasnia et al. (2021), Stalin Briones y Leonardo Ortega (2024), Díaz Vásquez et al. (2022), Castillo Rojas et al. (2018) y Alejandro Becerra et al. (2021).

A continuación, se describe el procedimiento paso a paso para lograr esta fase en Power BI. Primeramente, desde la vista de "Informe", se insertan visualizaciones al seleccionar el tipo de gráfico o tabla deseado (gráfico de barras, gráfico de líneas, tabla, matriz, tarjeta, etc.), y se configura arrastrando los campos desde el panel de "Campos" a las áreas correspondientes de la visualización (eje, leyenda, valores, etc.). Luego, se personaliza el aspecto de estas visualizaciones cambiando colores, estilos, fondo, bordes, etiquetas, títulos, leyendas y más. También se ajusta su tamaño y posición en el lienzo para crear un diseño coherente y atractivo. Además, se añaden títulos y descripciones en cuadros de texto para proporcionar contexto que ayude a los usuarios a interpretar la información presentada, junto con cualquier otro elemento de diseño como imágenes y formas para mejorar la comprensión visual del informe.

Además, se añade interactividad al agregar segmentadores (*slicers*) para permitir a los usuarios filtrar los datos según sus necesidades, seleccionando el campo requerido para hacer el filtrado. Por último, se configuran las interacciones en "Editar interacciones" desde la pestaña de "Formato" para que, al seleccionar una visualización, otras visualizaciones se filtren o resalten automáticamente

Fase 7. Reporteo de paneles

Esta etapa implica la publicación y actualización regular de los paneles para que los usuarios puedan consultarlos periódicamente. Esto se realiza a través del servicio de Power BI después de guardar el archivo, configurando permisos de acceso para compartir el informe con otros usuarios y/o publicarlo en la web, así como establecer su actualización automática

según sea necesario (diaria, semanal, etc.). Además, en esta fase se obtiene retroalimentación de los usuarios y se realizan ajustes según sus necesidades.

Fase 8. Mantenimiento y mejora continua de paneles

Una vez difundidos los paneles entre los usuarios, quienes les dan seguimiento continuo y evalúan los indicadores clave de desempeño (KPIs) y otras métricas incluidas, es posible obtener su retroalimentación para identificar áreas de mejora y ajustar el informe implementando cambios y mejoras continuas para asegurar que siga siendo relevante y útil. También se monitorea el rendimiento del informe y se busca optimizar las consultas y visualizaciones según sea necesario para mejorar la eficiencia, tal como lo hicieron Alejandro Becerra et al. (2021) en su fase de revisión de los resultados que duró nueve meses, con el objetivo de valorar si fue funcional el resultado o no. Esto asegura que el sistema de BI se mantenga eficiente y efectivo, adapte los cambios rápidamente en el entorno aplicado, mejore la calidad de los datos y permita tomar decisiones más concisas y concretas.

Por último, se resalta la necesidad de documentar todo lo referente al proceso de recopilación de datos, modelado y creación de informes en cualquier proyecto de BI, para facilitar el mantenimiento y establecer un sistema de monitoreo continuo que permita realizar ajustes y mejoras según sea necesario, garantizando así la calidad y la disponibilidad de los datos a lo largo del tiempo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La investigación documental realizada subraya la necesidad urgente de metodologías claras y estructuradas para el desarrollo de sistemas de BI, destacando las deficiencias encontradas en la documentación metodológica existente. La metodología propuesta proporciona un marco sólido y sistemático para implementar proyectos de BI, adaptado específicamente para aplicaciones con Microsoft Power BI y enfocado en ETL, análisis de datos y visualización. Esta metodología no solo facilita la implementación inicial de sistemas de BI, sino que también promueve la mejora continua al orientar los procesos organizacionales hacia la eficiencia y la innovación.

Esta propuesta presenta ventajas significativas, como un enfoque estructurado que abarca desde la definición inicial del proyecto hasta la mejora continua del panel desarrollado, lo cual es adecuado para proyectos de inteligencia de negocios (BI) en general. No obstante, parece ser menos flexible que la metodología propuesta por Villegas-Ch, et al. (2020), ya que no se detalla cómo integrar datos no estructurados, como los provenientes de redes sociales. Además, otra ventaja destacada es la capacidad de utilizar directamente herramientas como Power BI para la visualización y análisis de datos. Sin embargo, una posible desventaja podría ser el menor énfasis en técnicas avanzadas de minería de datos, como se describe en la metodología de Villegas-Ch, et al. (2020).

En el ámbito educativo, tener acceso a información precisa para la toma de decisiones estratégicas es fundamental. La implementación de paneles de control con indicadores clave del rendimiento académico y el historial escolar no solo puede mejorar la calidad educativa al optimizar la eficacia de los programas educativos, sino que también facilita la asignación eficiente de recursos humanos, materiales y financieros, maximizando su uso y evitando pérdidas innecesarias. Además, estos paneles son esenciales para la planeación a largo plazo, permitiendo anticipar tendencias futuras basadas en los patrones de rendimiento de estudiantes y egresados, preparando así a las instituciones educativas para enfrentar nuevos desafíos con mayor efectividad.

Esto subraya la importancia de la inteligencia de negocios como herramienta estratégica para mejorar la toma de decisiones y la eficiencia organizacional en diversos sectores, incluyendo el educativo. Sin embargo, a pesar del potencial de BI en la educación, es crucial reconocer las barreras que limitan su adopción, como la falta de recursos especializados y la resistencia al cambio. Por lo tanto, al embarcarse en la implementación de paneles de control, se recomienda enfáticamente invertir en la capacitación y desarrollo de competencias en BI para el personal educativo y los líderes institucionales. Esto no solo facilitará la superación de las barreras de adopción, sino que también maximizará el potencial de BI para transformar positivamente el sector educativo.

Además, se recomienda documentar y compartir casos de éxito en la implementación de BI en el ámbito educativo para inspirar y guiar a otras instituciones en su adopción y aprovechamiento de esta tecnología. Asimismo, es fundamental explorar la integración de diversas fuentes de datos educativos, incluyendo sistemas de gestión académica y datos abiertos oficialmente reportados por diferentes dependencias educativas como la ANUIES. Esta integración permite enriquecer el análisis de datos y mejorar significativamente la toma de decisiones en el ámbito educativo.

Igualmente, es importante establecer mecanismos de evaluación continua y retroalimentación de usuarios para ajustar y mejorar la metodología de BI según las necesidades cambiantes y las lecciones aprendidas. Sin embargo, es crucial fomentar la colaboración entre profesionales de BI, educadores y administradores escolares para desarrollar soluciones personalizadas que aborden los desafíos específicos del sector educativo de manera efectiva

REFERENCIAS

Alejandro Becerra, J. P., Aguirre Ochoa, M. M., Romero Torres, M. E., & Estrella Ríos, L. D. (2021). La Inteligencia de negocios con Power Pivot usado en el Instituto Superior Tecnológico Huaquillas. *Revista Cumbres*, *7*(2), 71-81. https://doi.org/10.48190/cumbres.v7n2a6

Asto Huamán, L., & Arangueña Yllanes, M. R. (2016). Inteligencia de negocios en la gestión académica de la educación superior universitaria. *Revista de Investigaciones*

de la Escuela de Posgrado, 7(2), 526-536. http://dx.doi.org/10.26788/riepg.2018.2.77

Casas Casallas, J. S. (2019). *Diseño de tableros de control de indicadores para el análisis de la información acerca de la situación de los graduados de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano mediante el uso de Microsoft Power BI*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Tesis de Ingeniería Industrial, Bogotá D.C., Colombia. https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/1626/Trabajo%20de%20gradoJuanSebastianCasasCasallas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castillo Rojas, W., Quispe, F. M., & Molina, F. F. (2018). Una Metodología para Procesos Data WareHousing Basada en la Experiencia. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação,* (26), 83-103. https://doi.org/10.17013/risti.26.83-103

Camargo Vega, J. J., Joyanes Aguilar, L., & Giraldo Marín, L. M. (2016). La inteligencia de negocios como una herramienta en la gestión académica. *Revista Científica, 24*(1), 110-120. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=504373195012

Cordero Guzman, D., & Sañay Sañay, I. (2020). Marco de trabajo para Gestión de Procesos de Negocio (BPM). Caso de una empresa de servicios. *Revista Científica y Tecnológica UPSE*, *7*(1), 43-53. https://doi.org/10.26423/rctu.v7i1.509

Díaz Vásquez, R. A., Acosta Espinoza, J.L., & Checa Cabrera, M. A., (2022). Power bi como herramienta de apoyo a la toma de decisiones. *Revista Universidad y Sociedad*, *14*(S3), 195-207. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2949/2904

Fuentes Tapia, L., & Valdivia Pinto, R. (2010). Incorporación de elementos de inteligencia de negocios en el proceso de admisión y matrícula de una universidad chilena. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería, 18*(3), 383-394. Obtenido de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77218814012

Guevara Vega, C. P., Ortega Andrade S. M., Guevara Vega, V. A. & Quiña Mera, J. A. (2016). *Business Intelligence aplicado al proceso de seguimiento de graduados de la Universidad Técnica del Norte.* Conferencia TICAL, Buenos Aires, Argentina. https://dspace.redclara.net/bitstream/10786/1064/1/Business%20Intelligence%20aplicado%20al%20proceso%20de%20seguimiento%20de%20graduados%20de%20la%20Universidad%20T%C3%A9cnica.pdf

Hernández Ramírez, M. D. (2011). Procedimiento para el desarrollo de un sistema de inteligencia de negocios en la gestión de ensayos clínicos en el Centro de Inmunología Molecular. *ACIMED*, *22*(4), 351-363. https://acimed.sld.cu/index.php/acimed/article/view/208

Intriago, E., & Castro, Y. (2016). Sistemas de Inteligencia de Negocio para apoyar la toma de decisiones en Medicina Veterinaria. *REDVET. Revista Electrónica de Veterinaria*, *17*(12), 1-11. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63649052005

Medina Matute, V. H., Ocaña Pañora, L. S., Banda Casa, M. A. & Arias Guadalupe, M. N. (2021). Aplicación del software Microsoft Power BI como un sistema de inteligencia artificial & machine learning en la toma de decisiones y herramienta de tabulación de datos aplicado a la Facultad de CIYA de la Universidad Técnica de Cotopaxi en el periodo 2015 –2019. *Ciencia Digital, 4*(3.1), 313-332. https://cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/ConcienciaDigital/article/view/1834/4525

Mojica Baltodano, M. A. (2020). Tableros de impacto de los datos de Coronavirus Covid-19 en América Latina y el mundo utilizando Power BI como herramienta de visualización. REICE: Revista Electrónica De Investigación En Ciencias Económicas, *8*(15), 88-103. https://doi.org/10.5377/reice.v8i15.9946

Núñez Peña, N., Segura Sánchez, E. & Bofill Placeres, A. (2020). Diseño de un sistema informatizado basado en inteligencia de negocios en el astillero Mariel. *Revista Universidad y Sociedad*, *12*(1), 404-412. Epub 02 de febrero de 2020. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100404&lng=es&tlng=es.

Orozco Iguasnia, W. A., Villao Balón, A. J., Orozco Iguasnia, J., & Villarroel Sánchez, M. de J. (2021). Aplicación de técnicas de minería de datos para predecir el desempeño académico de los estudiantes de la escuela 'Lic. Angélica Villón L.'. *Revista Científica y Tecnológica UPSE (RCTU)*, 8(2), 68-75. https://doi.org/10.26423/rctu.v8i2.637

Pérez-Pérez, Y., Rosado-Gómez, A., & Puentes-Velásquez, A. (2018). Application of business intelligence in the quality management of higher education institutions. *International Meeting on Applied Sciences and Engineering,* 1126, 3-7. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1126/1/012053

Pinto López, I. N., & Malcón Cervera, C. (2018). Inteligencia de negocios e inteligencia competitiva como elementos detonadores para la toma de decisión informada: Un análisis bibliométrico. *RIIIT. Revista internacional de investigación e innovación tecnológica*, 6(31). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-97532018000100001&lng=es&tlng=es

Reyes Mena, F. X., Fuertes Díaz, W. M., Guzmán Jaramillo, C. E., Pérez Estévez, E., Bernal Barzallo P. F., & Villacís Silva, C. J. (2018). Application of business intelligence for analyzing vulnerabilities to increase the security level in an academic CSIRT. *Revista Facultad de Ingeniería,* 27(47), 21-29. https://doi.org/10.19053/01211129.v27.n47.2018.7747

Reyes Dixson, Y. & Nuñez Maturel, L. (2015). La inteligencia de negocio como apoyo a la toma de decisiones en el ámbito académico. *GECONTEC: Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología*, 3(2). https://doi.org/10.5281/zenodo.7469263

Risco, R. H., Pérez, D. A., Casaverde, L. A., & La Rosa, G. (2022). Aplicación de técnicas de minería de datos para determinar un modelo de operación de un turbogenerador hidráulico. *Información tecnológica*, *33*(6), 31-44. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000600031

Sorour A. (2024). Big data challenge for monitoring quality in higher education institutions using business intelligence dashboards. *Journal of Electronic Science and Technology*, *22*(1), 1-14. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1674862X24000016

Stalin Briones, W. & Leonardo Ortega, A. (2024). Inteligencia de negocios aplicada al proceso de registro de signos distintivos del Servicio Nacional de Derechos Intelectuales. *Revista Científica Ciencia & Tecnología, 24*(42), 1-18. https://doi.org/10.47189/rcct.v24i42.708

Tapia, L., & Valdivia Pinto, R. (2010). Incorporación de elementos de inteligencia de negocios en el proceso de admisión y matrícula de una universidad chilena. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería, 18*(3), 383-394. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77218814012

Varona Taborda, M. A., Mosquera Ramírez, J. C., Medina Moreno, C. A., Lemus Muñoz, D. F., Muñoz Hernández, C. J. & Arias Iragorri, C. G. (2021). Business Intelligence for the Programs of the Secretaries of Health, Education and Planning in a Territorial Entity. *Revista Facultad de Ingeniería*, *30*(58). https://doi.org/10.19053/01211129.v30.n58.2021.13826

Vega Heredia, R. (2023). Construcción de un cuadro de mando integral desarrollado con microsoft powerBI para la facultad de postgrado de Univalle. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(2). https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5923/8978

Viteri Cevallos, C. J. & Murillo Párraga D. Y. (2021). Inteligencia de Negocios para las Organizaciones. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *6*(12), 304-333. https://doi.org/10.35381/r.k.v6i12.1291

Villegas-Ch, W., Palacios-Pacheco, X., & Luján-Mora, S. (2020). A Business Intelligence Framework for Analyzing Educational Data. *Sustainability*, *12*(14), 1-22. https://doi.org/10.3390/su12145745

Educación y Ciencia (2024), 13(62), 236-250
Reflexión

Estrategias para la gestión del conocimiento docente en la Facultad de Humanidades: innovación y colaboración académica

Strategies for managing teaching knowledge in the School of Humanities: innovation and academic collaboration

Ana Lucia Estrada Domínguez[1], Oruam Cadex Marichal Guevara[2], Olga María Moscoso Portillo[1,]

Universidad de San Carlos de Guatemala[1], Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez[2]
(oruamcmg@gmail.com) Universidad de San Carlos de Guatemala[1] (olguismaria@yahoo.com)

Cómo citar este artículo:
Estrada Domínguez, A. L., Marichal Guevara, O. C., & Moscoso Portillo, O. M. (2024). Estrategias para la gestión del conocimiento docente en la Facultad de Humanidades: innovación y colaboración académica. *Educación y ciencia, 13*(62), 236-250.

Recibido: 3 de noviembre de 2024 | Aceptado: 12 de diciembre de 2024 | Publicado: 21 de diciembre de 2024

Resumo
Este estudio explora la gestión del conocimiento entre profesores titulares e interinos de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, con el objetivo de proponer estrategias innovadoras para la gestión del conocimiento docente en la Facultad de Humanidades, con énfasis en la colaboración académica y la optimización de la producción científica, orientadas a mejorar la visibilidad institucional y fortalecer la calidad académica. Mediante un enfoque cualitativo, se utilizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y cuestionarios, permitiendo analizar percepciones sobre acceso a recursos, colaboración y apoyo institucional. Los resultados evidencian una falta de espacios formales para la colaboración, acceso limitado a recursos y escasa visibilidad de la producción científica. Se concluye que es necesario implementar políticas de apoyo directivo, desarrollar comunidades de práctica y crear un repositorio institucional que fomente la visibilidad y el impacto de la producción académica.

Palabras clave: gestión del conocimiento; producción académica; colaboración docente; repositorio institucional; visibilidad científica

Abstract
This study explores knowledge management among tenured and interim professors at the Faculty of Humanities at the University of San Carlos of Guatemala, with the aim of proposing innovative strategies for the management of teaching knowledge at the Faculty of Humanities, with an emphasis on academic collaboration and the optimization of scientific production, aimed at improving institutional visibility and strengthening academic quality. Using a qualitative approach, semi-structured interviews, focus groups and questionnaires were used, allowing for the analysis of perceptions regarding access to resources, collaboration and institutional support. The results show a lack of formal spaces for collaboration, limited access to resources and low visibility of scientific production. It is concluded that it is necessary to implement policies for managerial support, develop communities of practice and create an institutional repository that promotes the visibility and impact of academic production.

Key words: knowledge management; academic production; teaching collaboration; institutional repository; scientific visibility

INTRODUCCIÓN

En las instituciones de educación superior, la gestión del conocimiento se ha convertido en un factor clave para potenciar la calidad académica y científica. Según Nonaka y Takeuchi (2005), la creación, difusión y aplicación del conocimiento dentro de una organización no solo fomenta la innovación, sino que también permite transformar las prácticas tradicionales en dinámicas más efectivas y colaborativas. En este contexto, las universidades deben asumir un papel activo en la construcción de sistemas que permitan gestionar el conocimiento de forma eficiente, especialmente en áreas como la docencia y la investigación.

La Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala enfrenta el desafío de fortalecer la producción científica y la calidad de la enseñanza mediante una gestión integrada del conocimiento de sus docentes titulares e interinos. Como plantean Ramirez-Montoya y Mena-Chalco (2021), el uso estratégico de herramientas tecnológicas, la creación de repositorios y la formación en competencias digitales son elementos indispensables para optimizar la visibilidad y el impacto académico. Sin embargo, implementar estos cambios requiere un enfoque estructurado basado en modelos teóricos sólidos y estrategias prácticas.

Los profesores, tanto titulares como interinos, desempeñan un rol central en la generación y transmisión del conocimiento. La literatura reciente subraya la importancia de diseñar estrategias que respondan a las necesidades y desafíos específicos de los diferentes tipos de docentes (Schleicher, 2022). Al promover el uso de tecnologías, redes de colaboración y la visibilidad académica, las universidades pueden cerrar brechas entre grupos de profesores y garantizar una gestión del conocimiento equitativa y eficiente.

Este artículo tiene como objetivo presentar un modelo teórico de gestión del conocimiento diseñado específicamente para la Facultad de Humanidades, junto con una estrategia de implementación basada en indicadores contemporáneos como la producción científica, la creación de repositorios digitales y el uso de perfiles académicos. La propuesta se fundamenta en principios pedagógicos, filosóficos, psicológicos y sociológicos, que buscan alinear las capacidades docentes con las demandas de la universidad del siglo XXI, fortaleciendo tanto la enseñanza como la investigación.

Planteamiento del problema

La gestión del conocimiento en el ámbito universitario se ha convertido en una prioridad estratégica para garantizar la calidad educativa y el desarrollo institucional. En América Latina, las universidades enfrentan el desafío de aumentar su producción científica y su visibilidad internacional, aspectos fundamentales en un contexto globalizado. Según datos de SCImago (2023), menos del 3% de las publicaciones científicas del mundo provienen de esta región, lo que evidencia una baja participación en el circuito global del conocimiento. La Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala no es ajena a este panorama, presentando limitaciones en la sistematización, difusión y aprovechamiento del conocimiento generado por sus docentes titulares e interinos.

Estas carencias suelen estar asociadas a una falta de estrategias claras para promover el trabajo colaborativo y el uso de tecnologías digitales que faciliten la gestión del conocimiento. Estudios como los de Ramírez-Montoya (2020) señalan que la integración de repositorios digitales, la creación de perfiles académicos en plataformas internacionales y la promoción de redes de colaboración científica son acciones fundamentales para mejorar la visibilidad y el impacto de las investigaciones. Sin embargo, en la Facultad de Humanidades, estos elementos no se han implementado de manera sistemática, lo que limita el aprovechamiento de las capacidades de los docentes y dificulta su participación activa en el desarrollo científico.

Ante este contexto, surge la necesidad de diseñar e implementar un modelo teórico de gestión del conocimiento que permita superar estas limitaciones y potencie las competencias de los docentes, tanto titulares como interinos. Este modelo debe integrar herramientas contemporáneas que faciliten la producción, organización y difusión del conocimiento, alineándose con las tendencias globales y fortaleciendo el papel de la Facultad como un actor relevante en el ámbito académico nacional e internacional.

La investigación se propone responder a la pregunta: ¿Cómo pueden diseñarse e implementarse estrategias innovadoras y cómo impacta la gestión del conocimiento en la calidad de la enseñanza y la producción científica de los profesores titulares e interinos en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala? Al ofrecer respuestas a este interrogante, se busca contribuir a la mejora continua en el ámbito académico y a la formación de una comunidad educativa más cohesiva y efectiva.

Análisis de la literatura sobre gestión del conocimiento en educación superior

La gestión del conocimiento en el ámbito de la educación superior ha sido objeto de creciente atención en la última década, reconociéndose como un factor crucial para mejorar la calidad educativa y la producción científica. Diversos estudios han abordado cómo los entornos académicos pueden optimizar la creación, difusión y aplicación del conocimiento entre sus miembros, especialmente en contextos universitarios donde la colaboración y la innovación son esenciales. Se destaca el pensamiento crítico según Torres y Ruiz (2024) como un proceso inherente a la propia gestión del conocimiento en la formación.

Se introdujo el concepto de creación del conocimiento en organizaciones, enfatizando que el conocimiento es un recurso estratégico. En la educación, la gestión efectiva del conocimiento se traduce en prácticas que facilitan el aprendizaje colaborativo, la innovación en la enseñanza y la mejora continua (Mishra y Koehler, 2006). De acuerdo con Alavi y Leidner (2001), las instituciones educativas que implementan sistemas de gestión del conocimiento pueden aumentar su competitividad y mejorar los resultados de aprendizaje.

A pesar de los beneficios reconocidos, la implementación de modelos de gestión del conocimiento enfrenta obstáculos significativos. Según Díaz et al. (2019), la falta de infraestructura tecnológica adecuada y de formación en competencias digitales impide que los docentes aprovechen plenamente las herramientas de gestión del conocimiento. Además, la fragmentación del conocimiento entre profesores titulares e interinos crea barreras para la colaboración (López y Rodríguez, 2020).

La literatura también ha propuesto varios modelos para facilitar la gestión del conocimiento. El modelo de comunidades de práctica de ha sido adaptado en diversas investigaciones, demostrando que la creación de comunidades académicas puede fomentar la colaboración y el intercambio de conocimientos entre docentes (Ramos y López, 2021). Asimismo, la creación de repositorios digitales y redes académicas se ha presentado como una estrategia eficaz para mejorar la visibilidad de la producción científica (Martínez et al., 2022).

Varios estudios han evidenciado la relación positiva entre una gestión del conocimiento efectiva y la calidad de la enseñanza. García y Moreno (2018) encontraron que los docentes que participan activamente en la gestión del conocimiento reportan una mejora en sus prácticas pedagógicas y en la satisfacción estudiantil. Además, según Ramírez-Montoya (2020), la visibilidad de la producción científica se incrementa cuando los docentes comparten sus investigaciones en plataformas académicas como Google Scholar y ORCID, lo que refuerza la reputación institucional.

La revisión de la literatura indica que, aunque la gestión del conocimiento presenta desafíos en su implementación, su potencial para mejorar la calidad educativa y la producción científica es innegable. Las instituciones educativas deben priorizar el desarrollo de estrategias que fomenten la colaboración y el intercambio de saberes. A medida que el contexto educativo sigue evolucionando, se necesita investigar más a fondo cómo adaptar las prácticas de gestión del conocimiento a las realidades específicas de cada facultad y disciplina.

El liderazgo directivo juega un papel crucial en la gestión del conocimiento dentro de las instituciones educativas, especialmente en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Autores como Agudelo et al. (2023, 2024); Barrientos et al. (2019, 2022, 2024); Céspedes et al. (2024); Espinosa et al. (2024); García et al. (2023, 2024), González et al (2023); Hernández el al. (2015, 2016); Hinojo et al. (2023) y Maradiaga et al. (2021); Marichal et al. (2015; 2018; 2019, 2021; 2022, 2023, 2024) y Misas et al. (2022) enfatizan que los líderes académicos son responsables de crear un entorno propicio que fomente la colaboración y el intercambio de saberes entre profesores titulares e interinos, promoviendo así una cultura de aprendizaje continuo y desarrollo profesional.

Un liderazgo efectivo no solo implica la toma de decisiones estratégicas, sino también la capacidad de inspirar y motivar al cuerpo docente para que participen activamente en la gestión del conocimiento Navarro et al. (2022); Pla et al. (2023); Ramos et al. (2015), y Trillo et al. (2021). Al establecer políticas que faciliten la visibilidad de la producción científica y la creación de comunidades académicas, los directivos pueden fortalecer el compromiso de los docentes con la calidad educativa. Así, un liderazgo orientado a la gestión del conocimiento no solo mejora la enseñanza y el aprendizaje, sino que también posiciona a la facultad como un referente en la producción académica y la innovación en la educación superior.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló utilizando un enfoque cualitativo, que permitió una comprensión profunda y contextualizada de la gestión del conocimiento entre los profesores titulares e interinos de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala. La validación instrumentos se realizó mediante un juicio de expertos, participaron cinco especialistas en gestión del conocimiento y educación superior, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y relevancia de los ítems. Además, se emplearon procedimientos estadísticos para medir la confiabilidad del cuestionario, utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, que arrojó un valor de 0.85, indicando una alta consistencia interna de los ítems.

La recolección de datos se realizó utilizando un enfoque mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para garantizar una comprensión integral de la gestión del conocimiento docente en la Facultad de Humanidades. La muestra estuvo conformada por 344 docentes titulares y 458 docentes interinos, seleccionados mediante un muestreo intencionado para asegurar la representación de ambas categorías de personal docente. Se consideraron docentes con al menos dos años de experiencia laboral, garantizando que los participantes tuvieran conocimiento suficiente sobre las dinámicas de gestión del conocimiento en la facultad.

Cuestionario de satisfacción docente: Este instrumento fue administrado a la totalidad de los participantes de forma presencial y digital, permitiendo una amplia cobertura y flexibilidad. Incluía 25 ítems estructurados en una escala Likert de 5 puntos (1: muy en desacuerdo a 5: muy de acuerdo), organizados en tres dimensiones principales: acceso a recursos, colaboración académica y producción científica.

Entrevistas semiestructuradas: Se realizaron a una submuestra de 20 docentes, seleccionados de manera intencionada, equilibrando entre titulares e interinos. Las entrevistas se llevaron a cabo en un formato presencial y virtual para profundizar en las experiencias y percepciones relacionadas con la gestión del conocimiento.

Grupos focales: Se organizaron tres sesiones con 8 a 10 participantes cada una, para explorar de manera colectiva las barreras y oportunidades percibidas en los procesos de colaboración y producción científica.

Análisis documental: Se revisaron los planes de desarrollo institucional, políticas de investigación, y registros en el repositorio institucional DSpace para analizar el contexto actual y las prácticas de gestión del conocimiento.

La recolección de datos se realizó durante un período de tres meses, respetando las normativas éticas y de confidencialidad. Los participantes firmaron un consentimiento informado, y las sesiones de entrevista y grupos focales fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

1. **Entrevistas semiestructuradas:** Se llevó a cabo entrevistas semiestructuradas con un muestreo intencionado de profesores titulares e interinos. Este método, según

Kvale (2007), permite explorar en profundidad las experiencias individuales y los significados que los participantes atribuyen a su práctica docente y a la gestión del conocimiento. Las entrevistas se grabarán y transcribirán para un análisis posterior.

2. **Grupos focales:** Se organizó grupos focales compuestos por docentes de diferentes áreas de la Facultad. Este método, es útil para obtener una variedad de perspectivas sobre la gestión del conocimiento y fomentar la interacción entre los participantes, lo que puede revelar dinámicas y conflictos que no surgen en entrevistas individuales.

3. **Observación participante:** Se realizó una observación participante en entornos de trabajo y en actividades académicas, con el fin de recoger datos contextuales sobre la gestión del conocimiento en la práctica diaria. La observación permite al investigador obtener una comprensión más rica del entorno social y de las interacciones que influyen en la gestión del conocimiento.

- **Guía de Entrevista:** Se elaboró una guía de entrevista con preguntas abiertas que aborden temas clave relacionados con la gestión del conocimiento, como la colaboración entre docentes, el acceso a recursos académicos y la visibilidad de la producción científica. Esta guía servirá como un marco para dirigir la conversación mientras permite flexibilidad para profundizar en temas emergentes.

- **Cuestionario de satisfacción docente:** Se utilizó un cuestionario diseñado para evaluar la percepción de los docentes sobre las prácticas de gestión del conocimiento en la facultad. Este cuestionario incluyó escalas de Likert para medir la satisfacción con los recursos disponibles y las oportunidades de colaboración, incluyó 25 preguntas organizadas en tres dimensiones principales:

Acceso y uso de recursos de conocimiento: Evaluó la disponibilidad y calidad de los recursos tecnológicos y académicos, como bibliotecas digitales y repositorios. Ejemplo de ítem: *"¿Con qué frecuencia utiliza el repositorio institucional para acceder a materiales académicos?"*.

Colaboración y redes académicas: Indagó sobre la interacción entre docentes y la participación en actividades colaborativas. Ejemplo de ítem: *"¿Considera que existen suficientes espacios para el intercambio académico entre docentes?"*.

Producción científica y visibilidad: Medió el nivel de satisfacción con los incentivos, apoyo institucional y herramientas para la publicación académica. Ejemplo de ítem: *"¿La facultad le proporciona las herramientas necesarias para incrementar la visibilidad de su producción científica?"*.

- **Diario de Campo:** El investigador llevó un diario de campo para registrar observaciones, reflexiones y emociones durante el proceso de recolección de datos. Este instrumento, es esencial para reflexionar sobre la propia influencia del investigador en el proceso de investigación y para enriquecer el análisis interpretativo.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Los resultados de la investigación sobre la gestión del conocimiento entre los profesores titulares e interinos de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala se presentan a continuación, organizados según los instrumentos aplicados: entrevistas semiestructuradas, grupos focales y cuestionarios de satisfacción docente.

Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas se realizaron a un total de 20 docentes, donde se exploraron diversas dimensiones de la gestión del conocimiento. A continuación, se presentan las principales categorías emergentes:

Tabla 1

Entrevistas a profesores titulares e interinos

Categoría	Descripción	Porcentaje (%)
Colaboración entre docentes	Los docentes mencionaron la falta de espacios formales para el intercambio de conocimientos.	75%
Acceso a recursos académicos	Se identificaron limitaciones en el acceso a bases de datos y bibliotecas digitales.	60%
Visibilidad de la producción	Muchos docentes expresaron que su producción científica no es suficientemente visible.	70%
Apoyo institucional	La mayoría señaló que hay un apoyo limitado por parte de la administración para iniciativas de gestión del conocimiento.	65%

Nota. La tabla muestra según indicadores el criterio de profesores titulares e interinos a través de un por ciento para su análisis.

Grupos focales

Se llevaron a cabo tres grupos focales con la participación de 15 docentes, donde se discutieron temas relacionados con la gestión del conocimiento. Los siguientes puntos destacaron en las discusiones:

- **Necesidad de crear comunidades de práctica:** Los docentes enfatizaron la importancia de establecer comunidades de práctica para fomentar la colaboración y el aprendizaje entre pares.
- **Propuestas de capacitación:** Se sugirió implementar programas de capacitación en el uso de herramientas digitales y de gestión del conocimiento para mejorar la efectividad en la enseñanza.

- **Iniciativas de visibilidad:** Los participantes propusieron la creación de un repositorio institucional para archivar y difundir la producción académica de la facultad.

3. Cuestionario de satisfacción docente

Se distribuyó un cuestionario a 100 docentes (40 titulares y 60 interinos) para evaluar su satisfacción con respecto a la gestión del conocimiento. Los resultados se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 2

Satisfacción docente

Ítem Evaluado	Satisfacción Baja (%)	Satisfacción Media (%)	Satisfacción Alta (%)
Acceso a recursos académicos	45%	30%	25%
Oportunidades de colaboración	50%	35%	15%
Reconocimiento de la producción científica	55%	25%	20%
Apoyo de la administración	60%	30%	10%

Nota. La tabla muestra el nivel de satisfacción de cada profesor de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Análisis de los resultados

Los resultados indican que existe una percepción generalizada de insatisfacción con respecto a la gestión del conocimiento en la facultad. Las áreas críticas incluyen la falta de colaboración estructurada entre docentes, el acceso limitado a recursos académicos y la baja visibilidad de la producción científica. A partir de los datos recogidos, se puede concluir que es fundamental implementar estrategias que faciliten la integración de conocimientos, fortalezcan el apoyo institucional y mejoren el acceso a herramientas y recursos, a fin de optimizar la calidad educativa y la producción científica en la Facultad de Humanidades.

Los resultados de la investigación resaltan la necesidad urgente de transformar la gestión del conocimiento en la Facultad de Humanidades. La creación de un modelo que promueva la colaboración y el acceso a recursos es esencial para mejorar tanto la calidad de la enseñanza como la visibilidad de la producción científica. Estas medidas contribuirán al desarrollo profesional de los docentes y al fortalecimiento de la facultad en el contexto de la educación superior en Guatemala.

CONCLUSIONES

La investigación sobre la gestión del conocimiento entre los profesores titulares e interinos de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala ha permitido identificar áreas clave que necesitan atención para fortalecer el entorno académico y la producción científica en la institución. Los hallazgos indican que existen brechas significativas en el acceso a recursos académicos, en la creación de espacios de colaboración y en la visibilidad de la producción académica de los docentes, factores que afectan de manera directa la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes.

En primer lugar, se concluye que la falta de un sistema institucional que promueva la colaboración y el intercambio de conocimientos entre docentes limita el desarrollo de una cultura de aprendizaje continuo. La implementación de comunidades de práctica, así como de políticas que faciliten el acceso a recursos digitales y académicos, resulta esencial para mejorar la integración de los conocimientos y fomentar un entorno de trabajo colaborativo.

En segundo lugar, la baja visibilidad de la producción científica de los docentes, tanto titulares como interinos, subraya la importancia de crear un repositorio institucional en DSpace y de promover el uso de plataformas académicas como Google Académico y ORCID. Estas herramientas no solo mejorarán el reconocimiento de los esfuerzos individuales y colectivos, sino que también posicionarán a la Facultad de Humanidades como un referente en investigación y producción académica en el ámbito local y regional.

Finalmente, se reconoce que el liderazgo directivo desempeña un rol fundamental en el éxito de las iniciativas de gestión del conocimiento. Un liderazgo efectivo debe orientar y promover políticas de apoyo, capacitación y reconocimiento que fomenten la cultura de conocimiento compartido y la innovación pedagógica. Por tanto, las estrategias de mejora de la gestión del conocimiento deben incluir la formación de directivos en liderazgo académico, asegurando que se implementen prácticas de apoyo y recursos que faciliten y fortalezcan la calidad educativa en el contexto de la educación superior.

REFERENCIAS

Agudelo Velásquez, O. L., Barrientos Piñeiro, C. A., Marichal Guevara, O. C., y Reyes Cabrera W. R. (2024). Redes virtuales, conexiones reales: potenciando la colaboración académica e investigativa. En D. Roy Sadradin, J.M. Romero Rodríguez, S. Alonso García y J.M. Fernández Campoy. (Eds). *Educación del siglo XXI: Investigación e innovación para el liderazgo educativo* (pp. 107-114). Dykinson S.L. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9769838

Agudelo Velásquez, O. L., Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A., y Ruiz Luis, M. (2023). Reconociendo contextos: escenarios de aprendizaje apoyados en tecnología. *Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, (26), 1105. https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2023.i26.1105

Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly, 25*(1), 107–136. https://doi.org/10.2307/3250961

Barrientos Piñeiro, C. A., Campos Méndez, M. C. y Marichal Guevara, O. C. (2022). Competencias directivas, participación de padres en escuelas básicas de Chiloé, Chile. *Revista Educação & Formação*, *5*(7), 1-19. https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7630

Barrientos Piñeiro, C. A., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M. y Alonso García, S. (2022). Liderazgo educativo: consideraciones para una gestión directiva en la escuela del siglo XXI. En F. J. Hinojo Lucena, O. M. Marichal Guevara, M. P. Cáceres Reche y C. A. Barrientos Piñeiro. (Eds.). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)* (pp. 1-21). Dykinson S.L. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8681301

Barrientos Piñeiro, C. A. y Marichal Guevara, O. C (2019). Competencias y liderazgo directivo para promover la participación de familias y comunidad en las escuelas. En J. Weinstein. (Eds.). *Libro de actas del III Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora Escolar* (pp. 268-272). Universidad Diego Portales. http://www.rilme.org/el-libro-de-actas-decilme-2019-ya-esta-disponible/

Barrientos Piñeiro, C. A., Perdomo Vázquez, J. M., Marichal Guevara, O. C., y Céspedes Carreño, C. (2024). Redes de colaboración profesional docente al servicio del desarrollo del liderazgo educativo. En D. Roy Sadradin, J.M. Romero Rodríguez, S. Alonso García y J.M. Fernández Campoy. (Eds). *Educación del siglo XXI: Investigación e innovación para el liderazgo educativo* (pp. 115-122). Dykinson S.L. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9769837

Céspedes Carreño, C., Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A., y Perdomo Vázquez, J. M. (2024). La relación entre liderazgo y autoeficacia en el sistema universitario de Chile: un enfoque transformacional. En D. Roy Sadradin, J.M. Romero Rodríguez, S. Alonso García y J.M. Fernández Campoy. (Eds). *Educación del siglo XXI: Investigación e innovación para el liderazgo educativo* (pp. 131-141). Dykinson S.L. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9769835

Díaz, L., González, M., & Martínez, R. (2019). La gestión del conocimiento en la educación superior: Retos y oportunidades. *Revista de Educación Superior, 5*(2), 21-34. https://doi.org/10.22201/educ.spa.2020.v5.n2.21-34

Espinosa Fernández, B., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M., y Barrientos Piñeiro, C. A. (2024). Gestión de la movilidad internacional: progresos y desafíos. *Estrategia y Gestión Universitaria*, *12*(1), 1-12. https://doi.org/10.5281/zenodo.11187883

García Gutiérrez, A. D., Ulloa Paz, E. A., Mazariegos Biolis, W. R., Marichal Guevara, O. C., Moscoso Portillo, O. M., Hinojo Lucena, F. J., Cáceres Reche, M. P., y Trujillo

Torres J. M. (2023). *La educación intencional pedagógica. Para cuidar la vida*. Dykinson S.L. https://www.dykinson.com/libros/la-educacion-intencional-pedagogica-para-cuidar-la-vida/9788411229975

García Gutiérrez, A. D., Pla López, R. V. y Marichal Guevara, O. C. (2022). Breve reseña histórica de la Pedagogía aplicada. En F.J. Hinojo Lucena, O.M. Marichal Guevara, M.P. Cáceres Reche y C.A. Barrientos Piñeiro. (Eds.). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)* (pp. 113-138). Dykinson S.L. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8681292

García, M., & Moreno, J. (2018). Impacto de la gestión del conocimiento en la calidad educativa: Un estudio empírico. *Revista Iberoamericana de Educación, 76*(1), 45-62. https://doi.org/10.5944/rie.v76i1.19378

González González, K., Soto Díaz, M. J., Marichal Guevara, O. M., Rodríguez Torres, E. (2023). *Las ciencias sociales, de la educación y la cultura física: desafíos y responsabilidad con el desarrollo*. Editorial Oriente. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=971501

Hernández Crespo, N., Marichal Guevara, O. C. y San Gil Treto, E. (2017). El rol de comunicador del directivo educacional con los actores sociales. *Revista Gestión y Estrategia Universitaria, 5*(2), 140-153. http://revistas.unica.cu/index.php/regu/article/view/1000

Hernández Crespo, N., Marichal Guevara, O. C. y San Gil Treto, E. (2015). Formación del dirigente estudiantil universitario para el liderazgo. *Revista Universidad&Ciencia, 9*(1), 71-83. http://revistas.unica.cu/index.php/uciencia/article/view/351

Hinojo Lucena, F. J., Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P., y Barrientos Piñeiro, C. A. (2022). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)*. Dykinson S.L. https://www.dykinson.com/libros/aportes-de-investigacion-derivados-de-la-red-iberoamericana-de-investigacion-en-liderazgo-y-practicas-educativas-rilpe/9788411226318/

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE Publications.

López, A., & Rodríguez, P. (2020). Barreras en la gestión del conocimiento: Estudio de caso en una universidad pública. *Educación y Educadores, 23*(2), 203-215. https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4

Maradiaga Chirinos, J. R., Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P. y Rodríguez Companioni, O. (2021). Análisis del pensamiento científico en estudiantes de pregrado y postgrado. El caso de Honduras. En F. J. Hinojo Lucena, S. M. Arias Romero, M. N. Campos Soto y S. Pozo Sánchez. (Eds.). *Innovación e investigación educativa para la formación docente* (pp. 429-441). Dykinson S.L. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8256892

Marichal Guevara, O. C. (2018). *Formación de la competencia liderazgo educacional en directores de escuelas* [Tesis doctoral, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez]. Repositorio Institucional UNICA. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codi go=305420

Marichal Guevara, O. C. y Barrientos Piñeiro, C. A. (2019). Conceptualización teórica competencia del liderazgo educacional en directores de escuelas. En J. Marín, G. Gómez, M. Ramos y M. Campos, Inclusión. (Eds.). *Tecnología y Sociedad: Investigación e Innovación en Educación* (pp. 1791-1802). Dykinson S.L. https://dialnet.unirioja.es/ servlet/articulo?codigo=7415177

Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A., Cáceres Reche, M. P. y Moscoso Portillo, O. M. (2021). Competencias para la participación de la familia y la comunidad en las escuelas primarias - El caso de Ciego de Ávila - Cuba. En S. Alonso García, J. M. Trujillo Torres, A. J. Moreno Guerrero y C. Rodríguez Jiménez. (Eds.). *Investigación educativa en contextos de pandemia* (pp. 1081-1093). Dykinson S.L. https://dialnet.un irioja.es/servlet/articulo?codigo=8338275

Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A., Moscoso Portillo, O. M., Agudo Velásquez, O. L., Valeria Iglesias, M., y Céspedes Carreño, C. (2024). Redes de investigación y liderazgo para la satisfacción académica. En D. Roy Sadradin, J.M. Romero Rodríguez, S. Alonso García y J.M. Fernández Campoy. (Eds). *Educación del siglo XXI: Investigación e innovación para el liderazgo educativo* (pp. 253-261). Dykinson S.L. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9769848

Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A. y Hernández Crespo, N. (2019). La relación del liderazgo con la Ciencia-Tecnología-Sociedad y sus dimensiones. *Revista Educación y Sociedad, 17(3),* 61-75. http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1088

Marichal Guevara, O. C., Mazariegos Biolis, W. R., Gatica Secaida, M. T. y Moscoso Portillo, O. M. (2021). Indicios de liderazgo en directores de escuelas de la República de Guatemala. En S. Alonso García, J.M. Trujillo Torres, A.J. Moreno Guerrero y C. Rodríguez Jiménez. (Eds.). *Investigación educativa en contexto de pandemia* (pp. 667-679). Dykinson S.L. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8338309

Marichal Guevara, O. C., Barrientos Piñeiro, C. A., y Martínez Contreras, Y. (2019). Constructo teórico competencia liderazgo educacional para la formación permanente del director de escuela. En J. Weinstein. (Eds.). *Libro de actas del III Congreso Internacional sobre Liderazgo educativo y Mejora Escolar CILME 2019* (pp. 110-116). Universidad Diego Portales. http://www.rilme.org/el-libro-de-actas-de-cilme-2019-ya-esta-disponible/

Marichal Guevara, O.C., Buendía Espinosa, M.A. y Rey Benguría, C. (2018). Influencia virtual en el desarrollo del liderazgo educacional. En N. Fernández. (Eds.). *Congreso Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 933-947). UNTREF. VIII.

Marichal Guevara, O. C., Buendía Espinosa, M. A. y Rey Benguría, C. F. (2018, del 22 al 26 de octubre). Una manera de utilizar el Foro Debate Virtual para el desarrollo del liderazgo educacional [ponencia]. *XIII Convención Científica Internacional UNICA 2018*, Ciego de Ávila, Cuba

Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P., Barrientos Piñeiro, C. A. y Moscoso Portillo, O. M. (2021). Hacia el fortalecimiento interuniversitario a través del trabajo colaborativo en red. El caso de RILPE (Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas). En I. Aznar Díaz, J. A. Lopez Nuñez, M. P. Cáceres Reche, C. De Barros Camargo y F. J. Hinojo Lucena. (Eds.). *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2* (pp. 176-189). Dykinson S.L. https://dialnet.unirioja.es/servle t/articulo?codigo=7939813

Marichal Guevara, O. C., Fuentes Cabrera, A., Rey Benguría, C. F. y Romero Rodríguez, J. M. (2018). Impacto del foro virtual en el desarrollo del liderazgo pedagógico. En J. Gairín y C. Mercader. (Eds.). *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones* (pp. 15-18). Wolters Kluwer. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8311957

Marichal Guevara, O. C., Ramos Bañobre, J. y Hernández Crespo, N. (2015). Formación de la competencia de liderazgo en los directivos educacionales. *Revista Universidad & Ciencia, 4*(1), 58-72. http://revistas.unica.cu/index.php/uciencia/article/view/350

Marichal Guevara, O. C., Ramos Bañobre, J. y Rey Benguría, C. F. (2017). Virtual influence for educational leadership. *Revista ZNANIE*, *2*(12), 11-25. http://www.nic-znanie.org.ua/ images/docs/October_2017/Kharkiv_october_2017_part_2.pdf

Marichal Guevara, O. C., Ramos Bañobre, J. M., Rey Benguría, C. F. y Hernández Crespo, N. (2017). Foro Virtual sobre el desarrollo del liderazgo pedagógico. *Revista Universidad & Ciencia*, *6*(3), 134-155. http://revistas.unica.cu/index.php/uciencia/article/view/

Marichal Guevara, O. C., Rey Benguría, C. F. y Hernández Crespo, N. (2018, del 18 al 20 de junio). El liderazgo y su relación con la ciencia, la tecnología y la sociedad [ponencia]. *VII Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje*, París, Francia.

Marichal Guevara, O. C., Rey Benguría, C. F. y Hernández Crespo, N. (2017). Impacto del grupo de discusión en el desarrollo del liderazgo educacional. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria, 5*(2), 103-120. http://revistas.unica.cu/index.php/regu/article/view/864

Marichal Guevara, O. C., Rey Benguría, C. F. y Hernández Crespo, N. (2018). El liderazgo educacional, su relación con la ciencia, la tecnología y la sociedad. En F. Rosales y R. Fernández. (Eds.). *Balance Internacional: Economía y Administración por Regiones*. *Un enfoque desde las Ciencias de la Educación* (pp. 443-459). Editorial Academia Española. https://investigadores.unison.mx/ws/files/6801885/Balance_Internacional_EyApR.pdf

Marichal Guevara, O. C., Rey Benguría, C. F., Molina Velasco, M., Perdomo Vázquez, J. M., López Rodríguez del Rey, M. M., Misas Hernández, J., Cáceres Reche, M. P., Aznar Díaz, I., Hinojo Lucena, F. J., Barrientos Piñeiro, C. A., Moscoso Portillo, O. M., Mazariegos Biolis, W. R., Roy Sadradín, D., Ruiz Luis, M., Bernal Díaz, R., Buendía Espinosa, M. A., Guajardo Castillo, C. A. y Javier Vidal, F. (2021). Formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas (2015-2020). *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, *11*(3), 1-8. http://revistaccuba.sld.cu/index.php/re vacc/article/view/1100/1266

Martínez, R., González, J., & Pérez, S. (2022). Visibilidad académica y producción científica: Estrategias de gestión del conocimiento en la universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, 14*(1), 75-89. https://doi.org/10.22201/clacso.2019.14.1.2945

Misas Hernández, J., López Rodríguez del Rey, M. M. y Marichal Guevara, O. C. (2022). Consideraciones pedagógicas y didácticas para la formación de líderes jóvenes. En F.J. Hinojo Lucena, O.M. Marichal Guevara, M.P. Cáceres Reche y C.A. Barrientos Piñeiro. (Eds.). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)* (pp. 139-165). Dykinson S.L. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8681291

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Navarro Corona, C., Marichal Guevara, O. C. y Mazariegos Biolis, W. R. (2022). Necesidades de formación y roles paralelos de la función directiva en la educación superior en México. En F. J. Hinojo Lucena, O. M. Marichal Guevara, M. P. Cáceres Reche y C. A. Barrientos Piñeiro. (Eds.). *Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)* (pp. 139-165). Dykinson S.L. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8681302

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2005). *The knowledge-creating company*. Oxford University Press.

Pla López, R. V., García Gutiérrez A. D., Díaz Echemendía, Y., y Marichal Guevara, O.C. (2023). Innovación educativa. Tendencias actuales. En O.C. Marichal Guevara, W.R. Mazariegos Biolis, M.P. Cáceres Reche, O.M. Moscoso Portillo y C.A. Barrientos Piñeiro. (Eds.). *Liderazgo, educación y desarrollo sostenible* (pp. 105-120). Dykinson S.L. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9581103

Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Tendencias educativas en la era digital: retos para la innovación pedagógica. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23*(1), 9-28. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25988

Ramirez-Montoya, M. S., & Mena-Chalco, J. P. (2021). Digital transformation and educational innovation: Experiences, trends, and challenges in Latin America. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26*(89), 115-140.

Ramos, A., & López, T. (2021). Comunidades de práctica: Una estrategia para la gestión del conocimiento en la educación superior. *Revista de Educación y Práctica, 12*(3), 75-88. https://doi.org/10.23850/rep.2021.12.3.75-88

Ramos Bañobre, J. M., Dorta Martínez, M., García Rodríguez, J. A. y Marichal Guevara, O. C. (2015). Gestión de la formación permanente de directivos educacionales. *Revista Iberoamericana de Educación* (69), 157-186. https://rieoei.org/RIE/article/view/148

Schleicher, A. (2022). *The state of global education: Insights from OECD's education at a glance*. OECD Publishing.

Trillo, J. R., Trillo, F., Marichal Guevara, O. C., & Maradiaga Chirinos, J. (2021). Genetic algorithm with fitness function based on the gender of the students and their grade point averages for the formation of equitable school groups. En J. A. Marín Marín, J. C. de la Cruz Campos, S. Pozo Sánchez y G. Gómez García. (Eds.). *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 591-602). Dykinson S.L. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8294942

Torres Garza, J, L. y Ruiz Hernández, B. R. (2024). Alfabetización estadística y pensamiento crítico: necesidades percibidas en la formación de estudiantes de licenciatura y preparatoria. *Educación y Ciencia*, *13*(61), 90-103.

Educación y Ciencia (2024), 13(62), 251-265
Artículo

Efecto de los espacios literarios para incentivar el gusto por la lectoescritura en el estudiante de bachillerato.

Effect of literary spaces to encourage the taste for reading and writing in high school students.

Gloria del Jesús Hernández Marín[1] y Jarey Aguilar Lorenzo[2]
Universidad Autónoma del Carmen[1] (gjhernandez@pampano.unacar.mx) y Universidad Autónoma del Carmen[2] (jareyaguilarlorenzo@gmail.com)

Cómo citar este artículo:
Hernández Marín, G. J. & Aguilar Lorenzo, J. (2024). Efecto de los espacios literarios para incentivar el gusto por la lectoescritura en el estudiante de bachillerato. *Educación y ciencia, 13*(62), 251-265.

Recibido: 11 de diciembre de 2024 | Aceptado: 18 de diciembre de 2024 | Publicado: 21 de diciembre de 2024

Resumen
Se comparte el efecto que tuvo cinco estrategias de activación en la lectura y escritura en 43 jóvenes de bachillerato, se abordó un enfoque didáctico socio-constructivista adaptado a las preferencias e intereses de los alumnos. La metodología empleada fue investigación-acción-participativa, integró análisis cualitativos y cuantitativos para valorar sus efectos en el aprendizaje de la escritura creativa y crítica. Los resultados de las producciones literarias visibilizan temas como el amor, la amistad, la pérdida, depresión, la lealtad, el heroísmo, y la guerra. Se identificó progresión en la adquisición de la competencia de escritura creativa a medida que transitaban por las cinco sesiones del taller. Al término del espacio formativo se apreció que la respuesta a las estrategias implementadas mejoró la percepción que los alumnos tenían sobre la lectura, así también su autoconcepto como escritores jóvenes.
Palabras clave: escritura creativa; formación; literatura; autoconcepto

Abstract
The effect of five activation strategies on reading and writing among 43 high school students is shared, utilizing a socio-constructivist didactic approach adapted to the students' preferences and interests. The methodology used was participatory action research, integrating both qualitative and quantitative analysis, to evaluate its effects on the learning of creative and critical writing. The results of the literary productions highlight themes such as love, friendship, loss, depression, loyalty, heroism or war. Progress was identified in the acquisition of creative writing competence as the five sessions of the workshop progressed. At the end of the training space, it was observed that in response to the strategies implemented, the students improved their perception of reading, as well as their self-concept as young writers.
Key words: creative writing; training; literatura; self-concept

INTRODUCCIÓN

La educación literaria induce a los niños y adolescentes a experimentar la riqueza del lenguaje, a expandir el pensamiento hacia otras posibilidades del aquí y el ahora. La literatura, como recurso de formación, crea estructuras cognitivas necesarias para asimilar otros procesos complejos por los que el niño debe transitar a lo largo de su vida. De acuerdo con Ezpeleta-Aguilar (2011), el fenómeno del desarrollo de la literatura para niños y jóvenes también incide en valores transversales. La diversidad de subgéneros permite, además, aprendizajes lingüísticos y literarios que capacitan a los jóvenes para formarse como lectores.

En el contexto mexicano, la capacidad lectora de los alumnos de bachillerato muestra que sus resultados oscilan entre 407.47 y 480.18 puntos, obteniendo finalmente 420, lo que representa un nivel bajo en el desempeño de los jóvenes de 15 años que realizaron esta evaluación. A nivel internacional, el puntaje más alto fue de 698 puntos (PISA, 2018).

Al respecto, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2024), en su reporte sobre lectura (MOLEC) en la población de 18 años y más, indicó que el 69.6% de los encuestados mencionó haber leído al menos uno de los siguientes materiales: libros, revistas, periódicos, historietas, páginas de internet, foros o blogs. De acuerdo con los hallazgos, el porcentaje de población lectora disminuyó en 14.6 puntos porcentuales entre 2015 (84.2%) y 2024 (69.6%). Si el porcentaje de población lectora adulta está disminuyendo, esto podría ser un indicio de que las generaciones más jóvenes podrían enfrentar desafíos similares en cuanto al fomento de hábitos de lectura. A medida que los adultos leen menos, podrían influir en los hábitos de los jóvenes, especialmente en un contexto familiar donde los padres y los adultos cercanos son modelos por seguir.

Diversos estudios sostienen que la falta de lectura incide en la deficiencia del pensamiento crítico de los estudiantes, ya que dificulta el desarrollo de habilidades de interpretación e imaginación. Ante esta problemática, la Subsecretaría de Educación Media Superior establece el Marco Curricular Común (MCCEMS), que, junto con los Recursos Sociocognitivos en Lengua y Comunicación, los estudiantes adquieran habilidades para explorar el mundo a través de la lectura, emitan mensajes verbales, visuales o gráficos. (SEP, 2024).

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, las evaluaciones diagnósticas en las áreas de lectura y escritura adoptan un enfoque formativo. En consecuencia, es necesario crear espacios que brinden experiencias lectoras placenteras para los jóvenes, con el fin de fomentar hábitos de lectura y escritura que perduren en su vida adulta. Esta perspectiva a largo plazo es crucial, ya que los reportes sobre la tasa de terminación de estudios a nivel nacional indican que, en el nivel medio superior, solo un 57.9% de una cohorte generacional logra concluir sus estudios (SEP, 2024). La lectoescritura se presenta como una herramienta poderosa para aquellos jóvenes que no alcanzan a finalizar su educación y, en cambio, se insertan prematuramente al mercado laboral.

De manera específica, los resultados del Diagnóstico de Hábitos Lectores y Prácticas de Escritura en los estudiantes de la preparatoria de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR), elaborado en el marco del Proyecto-ProNacEs: 319141 Modelo de Activación

Lectora para la Inclusión Social de Jóvenes de Bachillerato, liderado por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY-CONAHCYT, 2019), identificaron que las prácticas de escritura de los estudiantes se limitan principalmente al consumo de contenido, en lugar de a la creación de nuevas narrativas. Un 67% de los alumnos nunca o casi nunca participa en foros emitiendo su propia postura, y el 72% indicó que nunca escribe a un autor para emitir juicio sobre una obra. Estos hallazgos evidencian la necesidad de situar al estudiante en un rol protagónico dentro de un proceso de producción creativa, donde se fomente el pensamiento crítico respecto a las diversas realidades que afectan a la comunidad en la que vive.

El uso de los talleres como espacios formativos ha demostrado ser eficaz. Por ejemplo, Gómez (2020) implementó un Taller Literario para fomentar el gusto por la lectura en estudiantes de educación media de un colegio público, en el marco de la jornada escolar complementaria. En este taller, llevó a cabo 10 sesiones de dos horas, en las que trabajó con 20 alumnos y utilizó libros, novelas, ensayos, poemas y crónicas para acercar a los jóvenes a la lectura. Además, los estudiantes realizaron sus propias producciones literarias. Los hallazgos mostraron que, al participar en actividades significativas, los jóvenes incrementaron su gusto por la lectura.

De manera similar, Salinas (2020) realizó un estudio titulado *Vida, muerte y miedo en México: Taller de Literatura y Cine* para estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana, en el cual describe cómo incentivó la lectura mediante un taller que integraba el cine como herramienta para captar la atención de los alumnos, además de utilizar la novela corta, la leyenda y el cuento. También empleó entrevistas, cuestionarios y bitácoras para evaluar la efectividad del taller. Al finalizar la investigación, uno de los hallazgos más destacados fue que la mayoría de los jóvenes no leían debido a la falta de tiempo, aunque el taller resultó ser una estrategia exitosa para fomentar la lectura, especialmente al centrarse exclusivamente en literatura mexicana.

Por otro lado, se reconoce la importancia de integrar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para fomentar la lectura y escritura, explorar nuevas formas de aprender y superar las barreras convencionales de la creación literaria. De este modo, los estudiantes no solo perfeccionan sus habilidades escritas, sino que también descubren cómo las TIC pueden ampliar su impacto y potenciar la expresión creativa.

La interactividad entre la lectura y las TIC se complementa, abriendo nuevas posibilidades en la era digital y convirtiéndose en una herramienta clave para los artistas creativos. En este contexto, Martínez (2017) implementó el B-LECTUM: Círculo de lectura con estudiantes de Bachillerato Tecnológico en México, cuyos resultados demostraron que los estudiantes produjeron textos literarios a partir de una selección de libros animados interactivos, booktrailers, narrativa multimedia, realidad aumentada, corridos y karaoke literarios, entre otros. La estrategia fomentó que los jóvenes se mostraran más receptivos a la propuesta del club de lectura, lo que, junto al uso de la tecnología, resultó en un notable aumento en la lectura electrónica.

Esta investigación se fundamenta en el marco del Proyecto Modelo de Activación Lectora para la Inclusión Social de Jóvenes de Bachillerato (UADY-CONAHCYT, 2019), y

propone la creación del Taller *Creando Garabatos Literarios*, cuyo objetivo es movilizar de forma integral tres ejes: 1) El Lector al Centro, 2) la Activación Lectora, y 3) El Lector como Productor.

El *lector al centro* vuelve protagonista al sujeto que lee, capaz de construir modelos mentales de interpretación, da significado y sentido al texto con el que interactúa. En este sentido el lector, es libre de interpretar el proceso de lectura y comprensión de un texto, según su propia experiencia y perspectiva, Alcocer-Vázquez, Balderas-Garza, Ix-Camal (2020).

El eje dos la *Activación Lectora*, es un proceso pedagógico que fomenta la implementación de estrategias didácticas diversas para empoderar a un lector, incrementar la comprensión lectora, la reflexión, el pensamiento crítico y creativo a través de actividades que acompañan la lectura en múltiples formatos y soportes. Este eje prioriza un lector activo, en el contexto del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, un joven capaz de conectar de forma integral sus conocimientos, sus recursos sociocognitivos, y sus recursos socioemocionales.

El tercer eje, *el lector como productor*, rompe con el paradigma de un sujeto pasivo y acrítico, consumidor de texto. En su lugar, promueve una participación activa en el proceso de lectura y escritura, estimulando procesos creativos a través de diversos formatos. Este enfoque permite reconocer nuevas competencias, relaciones y formas de apropiación del texto. El sujeto, entonces, no solo lee, sino que escucha, comprende, reinterpreta la realidad, crea y escribe de manera autónoma una producción propia.

A partir del contexto previamente expuesto, esta investigación analiza el impacto de la aplicación del *Taller "Creando garabatos literarios"*, cuyo propósito fue fomentar el disfrute por la lectura y la escritura creativa en los estudiantes de bachillerato de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR). Esta iniciativa se enmarca en el Modelo de Activación Lectora para la Inclusión Social de Jóvenes de Bachillerato, un proyecto liderado por la Universidad Autónoma de Yucatán, en el que la UNACAR colabora implementando estrategias adaptadas al contexto de la institución y a los diversos actores que conforman la comunidad educativa.

Los objetivos específicos que se perseguían fueron los siguientes:

1. Evaluar el efecto de las estrategias didácticas implementadas para activar la expresión literaria, respetando las preferencias y fortalezas de los estudiantes.

2. Crear un entorno participativo de diálogo horizontal, en el que los estudiantes amplíen los límites de su expresión verbal, permitiéndoles escuchar su propia voz como escritores y desarrollar su propio perfil literario.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

Se implementó una Investigación Acción-Participativa, enfoque cualitativo empleando el Taller: *Creando Garabatos Literarios*, como espacio formativo para poner al lector al centro, la activación lectora, y al lector como productor. La Investigación Acción expuesta por Latorre (2018) es una metodología para mejorar la práctica educativa, concibe al profesor como investigador autorreflexivo de su quehacer docente, y a los alumnos como ciudadanos activos, pensantes, creativos, capaces de construir conocimientos. Desde esta postura se asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar e innovar.

El estudio inició con el análisis de la problemática mediante la consulta del diagnóstico de los hábitos y el comportamiento lector de los estudiantes del bachillerato de la UNACAR, se consultó el Perfil Lector, Hábitos Lectores y Prácticas de Escritura en el marco del Informe Técnico del Proyecto Modelo de Activación Lectora para la Inclusión Social de Jóvenes de Bachillerato (UADY-CONACYT, 2019). Lo anterior estructuró la base para el diseño del Taller.

Estructura del Taller "Creando garabatos literarios"

Se utilizó la modalidad presencial, con un total de 10 horas frente al grupo y 5 horas de trabajo independiente. Las sesiones se llevaron a cabo todos los lunes, en un horario de 12:20 p.m. a 3:00 p.m. El taller dio inicio el 6 de mayo de 2024 y concluyó el 31 de mayo del mismo año, con una duración de cuatro semanas y un total de cinco sesiones, en las que se implementaron cinco estrategias.

Tabla 1.

Estrategias y Ejes de Atención en el Modelo de Activación Lectora

Eje de Atención	**Estrategias**	**Objetivo**
El lector al centro	Estrategia 1. La mentira es mi verdad en mi autorretrato.	Redactar un texto empleando recursos literarios como la metáfora y la comparación a través de la propia autopercepción.
La Activación Lectora	Estrategia 3. Escrito del final de una historia.	Reconocer y emplear de forma creativa los recursos literarios en una narración, tomando como base un texto dado.
El lector como productor	Estrategia 2. Construcción de microrrelatos. Estrategia 5. La inspiración y la creatividad en los objetos.	Creación de textos literarios mediante una narrativa y voz propia.

Nota. Elaboración propia basado en el Modelo de Activación Lectora (UADY-CONAHCYT, 2019).

Participantes

Los participantes en la investigación fueron 43 alumnos del cuarto ciclo de la Escuela Preparatoria Diurna, del Campus II de la Universidad Autónoma del Carmen. El grupo estuvo compuesto por 22 mujeres y 21 hombres, cuyas edades oscilaron entre los 15 y 17 años. La academia de informática, interesada en mejorar el pensamiento creativo de su club de escritores de bachillerato, solicitó la impartición de talleres para atender esta necesidad. Los alumnos respondieron de forma voluntaria a la invitación de sus docentes.

Instrumentos y análisis de datos

Para evaluar la efectividad de cada estrategia, se empleó cuatro listas de cotejo, una bitácora y un cuadernillo que integró las producciones de los textos creados por los estudiantes. El análisis de cada texto se socializó con todo el grupo, lo que permitió que la producción de conocimientos favoreciera la toma de conciencia entre los participantes y favoreciera mejoras en sus procesos de aprendizaje a través de la creación literaria.

Para valorar el nivel de conocimientos adquiridos por los alumnos y mejorar sus competencias en lectoescritura, se aplicaron listas de cotejo. Las temáticas de interés se extrajeron de las producciones escritas y, según las frecuencias de los códigos, se categorizó la información.

El cuadernillo literario fue una estrategia clave para documentar evidencia sistemática de la redacción de textos de los alumnos, y sirvió como base para la retroalimentación en cada estrategia aplicada. De este modo, se propició que el tallerista facilitara procesos metacognitivos al identificar mejoras en la adquisición de aprendizajes.

Consideraciones éticas

Mediante un oficio formal, se solicitó permiso de acceso al plantel educativo a la directora de la preparatoria, con el fin de garantizar que los alumnos estuvieran bajo la supervisión de la tallerista. Los tutores-docentes de la academia informaron a los padres de familia en una reunión que sus hijos participarían en un taller de escritura creativa para mejorar sus habilidades. A los alumnos-participantes se les notificó que el taller formaba parte de un proyecto de investigación, que sus producciones se documentarían y que los cuadernillos serían empleados para evaluar la efectividad de cada estrategia, exclusivamente para el análisis conjunto de la progresión de aprendizajes. En ningún momento se mencionarían sus nombres, ya que serían utilizados con anonimato y confidencialidad.

Resultados

Los resultados se exponen por cada una de las estrategias implementadas para evaluar su efecto en la adquisición de la competencia de lectura y escritura. Los análisis se muestran de forma cuantitativa y cualitativa para ilustrar como se da alcance a los objetivos de investigación.

La Estrategia 1. La mentira es mi verdad en mi Autorretrato

La estrategia *Autorretrato* evaluó aspectos como el contenido, estableciendo como criterio principal que el texto estuviera redactado de manera coherente y ordenada. Se esperaba que los alumnos se describieran tanto en su aspecto físico como moral. Para ello, fue necesario incorporar recursos expresivos, como comparaciones y metáforas, que añadieran profundidad al escrito. Además, se enfatizó la importancia de cuidar la ortografía en sus redacciones para garantizar la calidad del trabajo final.

De este modo, el 4.6 % (2 estudiantes) obtuvo una calificación de 0 debido a que no entregaron la tarea en el día establecido. Por otra parte, el 2.3 % (1 estudiante) obtuvo solo un punto, ya que su tarea fue muy breve, carecía de comparaciones y presentaba numerosas faltas de ortografía, lo que dificultaba la comprensión del texto.

Asimismo, el 13.95 % (6 estudiantes) alcanzó 6 puntos porque omitieron describirse en el aspecto moral y entregaron trabajos con poca limpieza. En cuanto al 18.6 % (8 estudiantes), obtuvieron 8 puntos, principalmente porque sus autorretratos carecían de creatividad o de elementos llamativos, como el uso de colores o materiales que resaltaran la presentación.

El 60.46 % (26 estudiantes) lograron obtener el puntaje máximo, al cumplir con todos los criterios establecidos: una correcta descripción física y moral, una redacción ordenada y coherente, además de mostrar creatividad en la decoración y presentación de sus tareas

De manera general, se observó que las calificaciones de los alumnos se veían afectadas principalmente por la omisión de elementos clave en la descripción, la falta de creatividad en la presentación visual de sus trabajos y el descuido en la ortografía. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes logró demostrar un dominio integral de estas variables, al cuidar la calidad de sus entregas en todos los aspectos evaluados.

Estrategia 2. Construcción de microrrelatos

El *microrrelato* se evaluó mediante una lista de cotejo que consideró aspectos como la coherencia y el orden en el escrito, el desarrollo adecuado de los hechos dentro de la historia, y la inclusión de personajes en un ambiente o contexto específico junto con una trama definida. Asimismo, se exigió un desenlace satisfactorio del conflicto planteado, además de incorporar creatividad en el desarrollo de la historia.

El 25.58 % (11) de los estudiantes obtuvo cero puntos debido a que no entregaron la actividad dentro del período establecido. Por otro lado, el 16.27 % (7) alcanzó cuatro puntos, principalmente porque sus escritos carecían de un desarrollo adecuado de las historias; las tramas eran abruptamente interrumpidas, lo que impedía la interacción de los personajes y la resolución del conflicto. Además, estos alumnos no mostraron creatividad en la presentación de sus historias. El 58.13 % (25) cumplió con todos los requisitos evaluados en el microrrelato, demostrando una comprensión sólida del tema, lo que se reflejó en la calidad de las historias que construyeron.

En cuanto a las tramas o temáticas abordadas en los microrrelatos de los alumnos, se identificaron diversos enfoques creativos. Uno de los relatos trató sobre la pérdida de un ser querido, detallando el proceso de duelo a través de los matices de la nostalgia y el dolor, y mostrando un desarrollo profundo de los personajes. Por otra parte, se exploraron temáticas de fantasía, evidenciando la capacidad de los estudiantes para imaginar y describir mundos nuevos con precisión y detalle. También destacaron relatos de comedia, donde algunos alumnos utilizaron animales parlantes como recurso creativo.

En términos generales, los alumnos lograron incorporar adecuadamente los elementos esenciales de un microrrelato. Sus escritos reflejaron un excelente dominio de los temas explicados en clase, lo que contribuyó a la correcta redacción de las historias y a darles un sentido coherente y estructurado.

Estrategia 3. Escrito del final de una historia

La valoración de la estrategia titulada *El escrito del final de una historia* se realizó mediante una lista de cotejo que evaluó diversos criterios. Estos incluyeron la cohesión del texto, el desarrollo de la trama, la inclusión de personajes con una adecuada evolución de los hechos, la creatividad y el uso de la historia base proporcionada en la plataforma Webtoon.

Los resultados obtenidos reflejaron lo siguiente:

- El 16.27 % (7 alumnos) no entregó la tarea, obteniendo una calificación de cero.
- Otro 16.27 % (7 alumnos) alcanzó tres puntos, ya que no lograron desarrollar las historias de manera detallada, presentaron finales apresurados y omitieron títulos atractivos que captaran la atención del lector.
- Un 18.60 % (8 alumnos) obtuvo cuatro puntos debido a problemas en el diseño de sus entregas, errores ortográficos o la falta de un diálogo bien estructurado entre los personajes.
- El 48.83 % (21 alumnos) alcanzó los cinco puntos máximos al cumplir con todos los criterios establecidos. Estos estudiantes lograron desarrollar tramas coherentes, personajes bien definidos y finales creativos.

En cuanto a las temáticas y tramas desarrolladas en esta estrategia, a pesar de que los alumnos debían utilizar como base una historia previamente creada, esto no limitó su capacidad para plantear ideas originales. Por ejemplo, uno de los escritos abordó el tema del suicidio, narrando cómo esta decisión del protagonista afectaba profundamente el estado emocional de los demás personajes.

Por otro lado, también surgieron historias centradas en el amor, donde este sentimiento servía como pilar fundamental para ayudar al protagonista a superar las adversidades presentadas en la trama.

Los resultados de esta estrategia destacan la importancia de seguir incentivando el papel del lector como productor. Aunque cerca de la mitad de los participantes logró aplicar de

manera adecuada los conocimientos adquiridos, es necesario seguir trabajando para que un mayor porcentaje de estudiantes pueda movilizar y aplicar efectivamente las habilidades desarrolladas durante el taller.

Estrategia 4. Final alternativo de una historia

En esta estrategia de *Final alternativo de una historia*, la consigna consistió en que los alumnos crearan un final distinto para dos historias presentadas por la docente: una en formato de video y la otra como un fragmento de un libro. El valor de esta tarea aumentó en comparación con las estrategias anteriores, ya que el puntaje máximo se estableció en 7.5 puntos. Por lo tanto, los criterios de la lista de cotejo se mantuvieron similares a los de la estrategia anterior, pero en esta ocasión se pidió a los alumnos que basaran sus escritos en las historias presentadas en el video de una serie o en el fragmento del libro.

El análisis de esta estrategia reveló que un 16.27% (7) de los alumnos obtuvieron cero puntos, debido a que no entregaron su trabajo. Un 2.32% (1) obtuvo tres puntos, ya que el escrito no integró adecuadamente los acontecimientos presentados en las historias indicadas. Por otro lado, un 4.65% (2) obtuvo cuatro puntos debido a la falta de una trama definida o porque esta estaba poco desarrollada, además de la falta de cohesión en el texto.

Un 23.25% (10) de los estudiantes obtuvieron cinco puntos, ya que sus escritos no lograron desarrollar los hechos de manera suficiente, además de presentar deficiencias en creatividad y en ortografía, y algunos incluso utilizaron inteligencia artificial para generar las historias.

En cuanto a las tramas y el contenido de las historias, se pudo identificar la presencia de temáticas como el engaño, a menudo acompañado de la infidelidad entre los personajes. También se encontraron tramas en las que el significado de la amistad fue fundamental para que los protagonistas superaran los obstáculos creados por los escritores. En contraste, hubo historias que exploraron temas más complejos, como la guerra, en las cuales los personajes presentaban personalidades más duras y, en algunos casos, protectoras incluso hacia sus antagonistas.

Al evaluar el efecto de esta estrategia, se observó que solo el 53.48% (23) de los alumnos lograron obtener la calificación máxima, ya que sus historias reflejaron una correcta implementación de los elementos que componían la consigna y el tema abordado.

Estrategia 5. La inspiración y la creatividad en los objetos

La quinta estrategia, *La inspiración y la creatividad en los objetos*, consistió en pedir a los alumnos que escribieran un poema describiendo un objeto común. Esta actividad tuvo un valor de 7.5 puntos y se evaluó mediante una lista de cotejo con criterios como: la inclusión de un título atractivo, una descripción creativa del objeto, el uso adecuado del ritmo, la ortografía correcta y la presentación del poema de manera creativa.

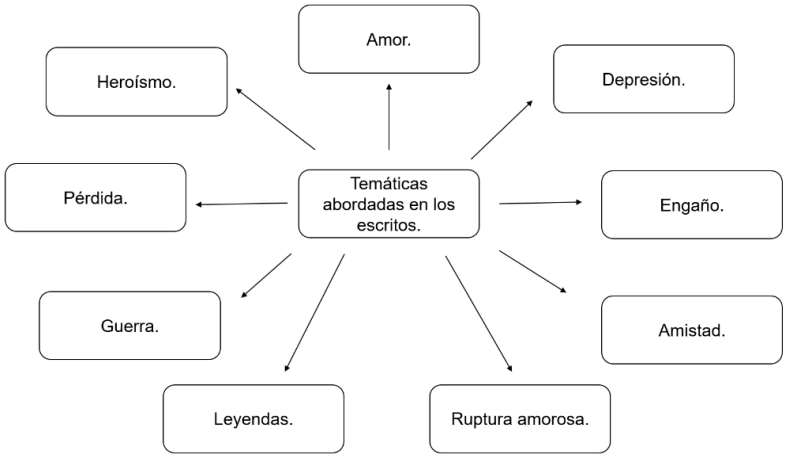
Los resultados de esta estrategia señalan lo siguiente: un 25.58% (11) de los estudiantes obtuvieron cero puntos, debido a que no entregaron su trabajo dentro del plazo

estipulado y tampoco justificaron su ausencia en el taller. Un 18.60% (8) de los estudiantes obtuvieron cinco puntos. En estos casos, se observó una falta de creatividad tanto en el título como en la presentación del trabajo, siendo evidente el uso de Inteligencia Artificial para generar los poemas. Un 6.97% (3) obtuvo seis puntos, y en sus poemas se destacaron las numerosas faltas de ortografía, lo que dificultaba la comprensión de los textos.

El 48.83% (21) de los estudiantes alcanzó el puntaje máximo de 7.5, demostrando emoción e inspiración en la creación de sus poemas. Las temáticas de los escritos fueron diversas, reflejando los intereses, preocupaciones y emociones de los estudiantes, quienes escribieron historias en diversos estilos que abordaban la comprensión de su propia realidad (ver figura 1).

Figura 1.

Temas de los escritos



Nota. Producciones de los textos literarios de los participantes en el taller.

Se observó un mayor interés en el tema del amor, aunque abordado desde distintas perspectivas. Algunas historias exploraron encuentros marcados por comportamientos abusivos o de violencia entre los protagonistas, mientras que otras trataban sobre el amor maternal o el amor platónico entre parejas. En cuanto al tema de la pérdida, algunas narrativas reflejaron el duelo por la muerte de un ser querido, mientras que otras abordaron la pérdida desde una perspectiva amistosa.

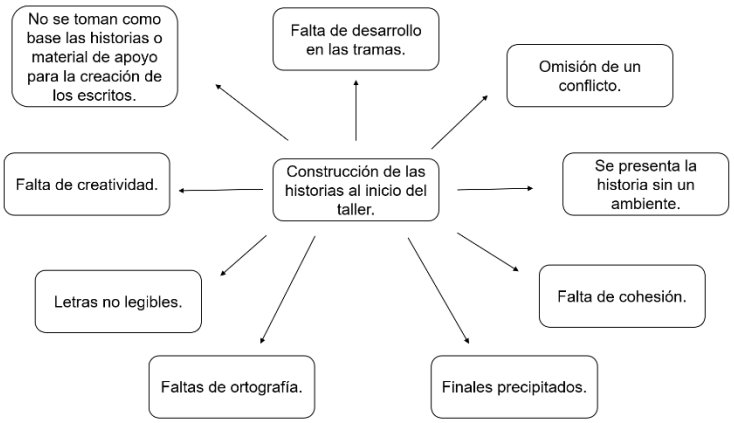
Por otro lado, los alumnos también utilizaron las leyendas como recurso para dar un toque único a sus historias, eligiendo culturas como la maya y la tolteca para crear finales alternativos. A través de las diversas estrategias, los estudiantes expresaron temas de interés, reflejando en sus escritos rasgos de su personalidad, origen cultural y experiencia.

El uso de metáforas y la narración en primera y tercera persona resultaron en una serie de historias creativas y originales. Es importante destacar la evolución que los alumnos experimentaron a medida que avanzaba el taller. Aunque al principio se notaron algunas

deficiencias en su escritura, estas fueron abordadas a través de la retroalimentación proporcionada en cada fase del proceso (ver figura 2 y 3).

Figura 2.

Deficiencias de los escritos al inicio del taller



Nota. Producciones de los textos literarios de los participantes en el taller.

Al inicio del taller, durante las primeras dos sesiones, en las que se implementaron las estrategias 1 y 2, se observaron algunas deficiencias en la redacción de las historias de los alumnos. La principal dificultad radicaba en que las tramas no se desarrollaban adecuadamente, ya que los estudiantes, en un principio, estaban más enfocados en cumplir con la entrega de la tarea que en garantizar la calidad de sus trabajos. Además, los escritos carecían de un conflicto que permitiera a los personajes interactuar, lo que resultaba en historias difíciles de comprender.

En otros escritos, los alumnos se centraban en darle sentido a la interacción entre los personajes, pero no los situaban en un contexto o ambiente específicos, lo que dificultaba que el lector pudiera imaginar el entorno que los rodeaba. Como consecuencia de los problemas previamente mencionados, las historias carecían de la cohesión necesaria para relacionar correctamente todos los elementos que los estudiantes querían crear. Esto afectaba también el desenlace de sus relatos, que resultaba apresurado y dejaba muchos acontecimientos sin resolver.

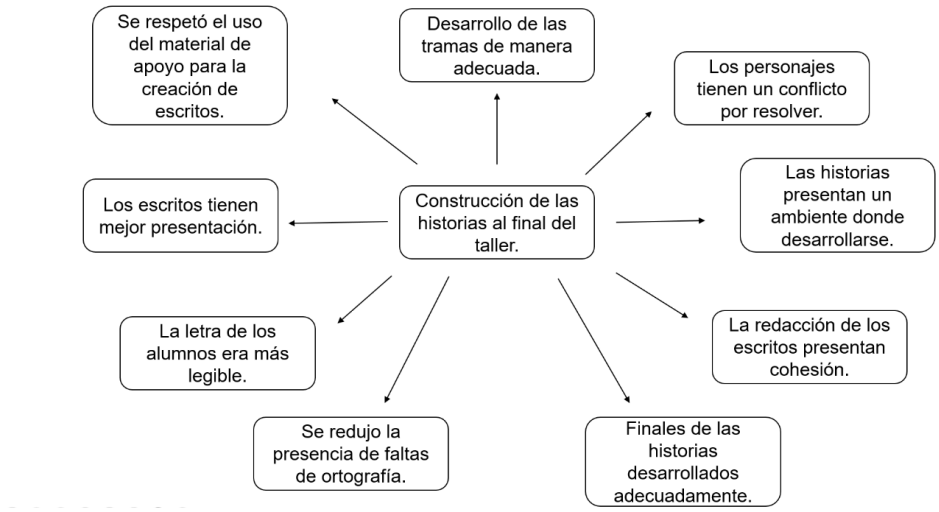
Al leer las historias, también se observaban varias faltas de ortografía, ya que los alumnos olvidaban poner los acentos en palabras como "mamá", "tú", "ahí", entre otras, lo que dificultaba la comprensión del mensaje que intentaban transmitir en sus relatos. Además, al ser un taller presencial, los alumnos usaban un cuadernillo para plasmar sus producciones, lo que ocasionaba que muchas veces las entregas fueran difíciles de leer debido a una escritura poco legible. En algunos casos, se notaba que los relatos se habían escrito rápidamente, ya que la tinta de las letras aparecía corrida.

Otro aspecto que se notó fue que los alumnos olvidaban entregar sus escritos de manera creativa. A pesar de que se les brindaba la libertad de usar colores y adornar las hojas de sus cuadernillos a su gusto, muchos no aprovechaban esta oportunidad. El taller no solo buscaba que se expresaran por escrito, sino también de manera artística. Sin embargo, al estar el tiempo limitado, los alumnos preferían entregar sus tareas de la manera más sencilla posible. Este apuro a veces llevaba al uso de Inteligencia Artificial, ya que algunos escritos no seguían como base o guía las historias presentadas en el taller, sino que eran generados con la ayuda de esa herramienta.

Sin embargo, cuando se identificaron estos aspectos a mejorar, se tomaron en cuenta en las sesiones siguientes para guiar a los alumnos y enseñarles cómo corregirlos. Además de abordar estas deficiencias, se les brindó el acompañamiento necesario para lograr una mejora continua. Como resultado, en las últimas tres sesiones se observó un notable progreso en estos aspectos, lo que dio lugar a escritos mucho más completos (ver figura 3).

Figura 3.

Mejoras de los escritos al finalizar el taller



Nota. Producciones de los textos literarios de los participantes en el taller

A partir de la sesión 3 hasta la sesión 5, al trabajar con las estrategias restantes, fue evidente que los alumnos comprendieron que para lograr un trabajo de calidad debían presentar tramas mejor desarrolladas, permitiendo que los personajes interactuaran y crecieran. Esto se reflejó en sus historias, las cuales ahora contaban con un inicio, desarrollo y desenlace bien definidos, conformando una trama coherente que otorgaba sentido a la narrativa. Este avance también se debió a la incorporación de un conflicto en la trama, lo que permitió conectar los distintos elementos de la historia y facilitar al lector la comprensión y estructura del relato.

A medida que avanzaba la construcción de los escritos, se redujeron las faltas de ortografía. Aunque no desaparecieron por completo, sí era evidente que los alumnos ya no

cometían los mismos errores que habían sido señalados en las correcciones previas. Además, al aprender la importancia de realizar las tareas con tiempo, la letra con la que escribían se volvió más legible y cuidada. Incluso, muchos estudiantes añadieron un toque personal a las hojas, incorporando color y creatividad en sus trabajos.

Finalmente, se logró que se respetara el uso del material de apoyo para la creación de las historias, ya que este aspecto se incluyó como un criterio de evaluación en las listas de cotejo utilizadas para valorar las producciones en cada sesión.

CONCLUSIONES

De acuerdo con el objetivo planteado, el taller como espacio de formación en lectoescritura tuvo efectos significativos para consolidar el Modelo de Activación Lectora, que se estructura en tres ejes: 1) el lector al centro, 2) la activación lectora y 3) el lector como productor. Los resultados muestran que fue posible construir aprendizajes sobre los temas desarrollados en las sesiones y sobre las producciones creativas entregadas por los alumnos.

Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Garay-Álvarez (2020), quien advierte sobre la necesidad de dejar de concebir la clase de lengua únicamente como un espacio centrado en el sistema de signos lingüísticos. Esta concepción, según él, puede convertirse en una barrera para que los estudiantes avancen hacia lecturas críticas y creativas, pues al tener una visión fragmentada de la realidad y de la vida en la que participan, se limita su capacidad para desarrollar una comprensión más profunda y conectada con el mundo.

El uso del cuadernillo como método de recolección sistemática de las producciones permitió valorar la efectividad de cada escrito o historia. Se evidenció un progreso significativo en los alumnos, tanto en términos de redacción como en la corrección de aspectos ortográficos durante su proceso creativo, lo cual permitió que sus textos fueran más claros y comprensibles, sin sacrificar la esencia de las historias. Esto contribuyó a la emergencia de un lector-productor, capaz de dar significado a textos nuevos, mostrando así la voz propia de un escritor joven.

El análisis mostró que la formación de un lector-productor es un proceso gradual. A lo largo de las cinco sesiones del taller, los estudiantes pasaron de simplemente responder a las consignas a desarrollar mayor curiosidad y creatividad en sus escritos, gracias al acompañamiento y retroalimentación del docente.

Los temas de amor, depresión, engaño, amistad y heroísmo, abordados en las producciones creativas del taller, reflejan los intereses y preocupaciones de los estudiantes. Estos temas deben ser considerados al diseñar estrategias didácticas interdisciplinarias por parte del equipo docente, con el fin de fomentar y activar la lectura en el nivel de bachillerato.

Entre los aspectos que deben seguir trabajándose en la escritura de los jóvenes están el desarrollo de las historias, la creatividad y la mejora en la ortografía. Los estudiantes lograron adquirir los aprendizajes establecidos en el taller, mostrando una mejora progresiva

a lo largo de las cinco estrategias. Además, expresaron haber encontrado un significado en la producción de sus textos.

La valoración de las estrategias identifica la importancia de crear espacios literarios que acompañen al estudiante de bachillerato, ayudándolos a desarrollarse como lectores activos y productores de textos. Las barreras identificadas durante este proceso para el desarrollo de habilidades en lectoescritura incluyeron el absentismo (4.65%, 2 estudiantes), el bajo compromiso con las producciones (11.62%, 5 estudiantes) y el abuso en el uso de Inteligencia Artificial (IA) (9.30%, 4 estudiantes).

Para la aplicación de futuros talleres literarios, es fundamental integrar la Inteligencia Artificial (IA) en la formación, con el propósito de advertir a los estudiantes sobre su contribución en la generación de información, y no como una herramienta que produzca tareas terminadas. Estas prácticas deben fomentar un proceso de aprendizaje gradual y continuo, alineado con el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, que busca desarrollar la capacidad del joven para relacionarse con los demás, comprender, explicar y transformar su realidad.

REFERENCIAS

Alcocer-Vázquez, E., Balderas-Garza, M. e Ix-Caamal, J. (2021). El lector al centro: análisis del enfoque de literacidad cultural. *Sinéctica*, (56), 2-17. doi:10.31391/S2007-7033(2021)0056-007

Ezpeleta Aguilar, F., (2011). La formación del lector como tema en la última narrativa infantil y juvenil. Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, (7), 101-110.

Garay Álvarez, L., (2020). La formación de los sujetos discursivos lectores en el postdesarrollo. *Lingüística y Literatura,* (77), 370-385. https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a16

Gómez, J. (2020). Talleres literarios: una propuesta para potenciar el gusto lector en estudiantes de educación media de un colegio público de Bucaramanga bajo el marco de la jornada escolar complementaria. [Tesis de grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/7324/2020_Tesis_Jhonatan_Fabian_Gomez_Rodriguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

INEGI (2024). Módulo sobre Lectura. Comunicado de prensa 235 https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/molec/molec2024.pdf

Latorre, A. (2018). *La investigación-acción*. Graó

Martínez, M. (2017). B-LECTUM: Círculo de lectura con estudiantes del Bachillerato Tecnológico. *Computación del Golfo* en la Ciudad de Veracruz. https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/1944/50425/MartinezGonzalezMarco.pdf?sequence=1&isAllowed=y

PISA (2018). Programme for International Student Assessment. PISA 2018: Insights and interpretations.

https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf

Salinas, V. (2020). Vida, muerte y miedo en México: taller de literatura y cine para estudiantes de la LLI de la UV. [Tesis de grado, Universidad Veracruzana]. Archivo digital. https://www.uv.mx/epl/files/2018/09/Valeria-Salinas-Garcia-1.pd

SEP (2024). Educación Media Superior. Indicadores Educativos Estatales de Nivel medio Superior https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/SEMS_en_cifras

SEP, (2024). Progresiones de Aprendizaje del MCCEMS. Recursos Sociocognitivos, Áreas de Conocimiento y Recursos Socioemocionales https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Progresiones_del_MCCEMS_2024_final.pdf

UADY-CONAHCYT (2019). Modelo de activación lectora para la inclusión social de jóvenes de bachillerato. Propuesta en extenso [Archivo PDF]. Responsable Técnico y Colaboradores: Alcocer Vázquez, E., Arias Gómez, L., Balderas, M., Canto-Herrera, P., Castro Ricalde, M., Hernández, R., Hernández-Marín, G., Lara Quevedo, R., Leyva, D., López, C., Loría, D., Pasos, M., Poot Herrera, S., Ramírez, H., Vermont, M. & Zapata González, A.