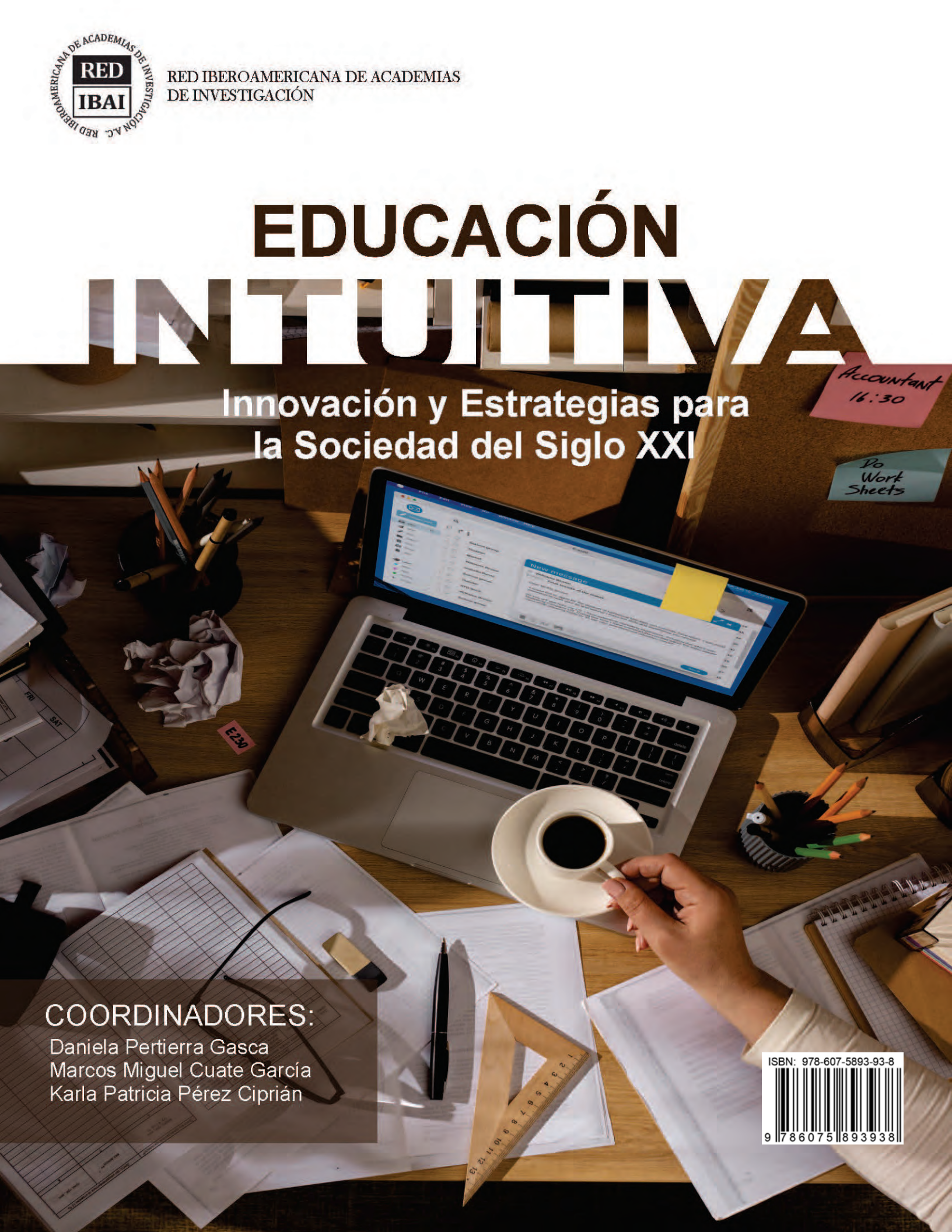
RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS
DE INVESTIGACIÓN

EDUCACIÓN INTUITIVA

Innovación y Estrategias para la Sociedad del Siglo XXI



COORDINADORES:
Daniela Pertierra Gasca
Marcos Miguel Cuate García
Karla Patricia Pérez Ciprián

ISBN: 978-607-5893-93-8

EDUCACIÓN INTUITIVA

INNOVACIÓN Y ESTRATEGIAS PARA LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

COORDINADORES

DANIELA PERTIERRA GASCA, MARCOS MIGUEL CUATE GARCIA, KARLA PATRICIA PÉREZ CIPRAIN

AUTORES

Ana Karen Gonzalez Bravo, Ángel Santiago Sánchez, Arcelia Parra Reséndiz, Bertha Conde Carreño, Daniela Jiménez Jiménez, Danu Alberto Fabre Platas, David Landa Viveros, Doreidy Melgarejo Galindo, Edel Arandi Hernández Maldonado, Edi Antonio López, Eva Catalina Flores Castro, Felicia Hernández Palmeros, Flor Virginia León, Francisco Hernández Martínez, Gabriela Isabel Pérez Aranda, Guadalupe Pérez Cervantes, Heriberto Esteban Benito, Isabel Hernández Martínez, José Armando Sánchez Salcedo, Julia Rivera Moreno, Julibeth Amely Esquivel Chi, Lilian Michel López Carrasco, Liliana García Reyes, Loida Melgarejo Galindo, Manuel Quiles Cruz, Marco Antonio Diaz Ramos, Marcos Miguel Cuate García, María Covadonga Sánchez Pérez, María de los Angeles Acosta Soberano, Mariana Bedolla Cortés, Marina Cecilia Pérez Castillo, Marina Martínez Martínez, Melquicedec Olea Valencia, Miguel Ángel Tuz Sierra, Monserrat Bedolla Cortés, Nadia Gil Ruiz, Pablo Sinuhé Ávila Rojas, Patricia Cortés Hernández, Perfecto Gabriel Trujillo Castro, Rebeca Angulo Pacheco, Rogelio Romero Colín, Ronnie de Jesús Arieta Román, Rosalía Janeth Castro Lara, Selene Magdala Ramos Cortés, Sinuhé Estrada Carmona, Sofía Guadalupe Pino Bencomo, Sonia Báez Lagunes, Susana Astrid López García, Susana del Rosario Gómez Rodríguez Vida Esther Navarrete-Machain Rodríguez.

©RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C. 2026

EDITA: RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C
DUBLÍN 34, FRACCIONAMIENTO MONTE MAGNO
C.P. 91190. XALAPA, VERACRUZ, MÉXICO.
CEL 2282386072
www.redibai.org
redibai@hotmail.com

Sello editorial: Red Iberoamericana de Academias de Investigación, A.C. (978-607-5893)
Primera Edición, Xalapa, Veracruz, México.
No. de ejemplares: 2
Presentación en medio electrónico digital
Formato PDF 10 MB
Fecha de aparición 22/07/2026
ISBN 978-607-5893-93-8

Derechos Reservados © Prohibida la reproducción total o parcial de este libro en cualquier forma o medio sin permiso escrito de la editorial.

Xalapa, Veracruz. México a 06 de julio de 2026

DICTAMEN EDITORIAL

La presente obra fue arbitrada y dictaminada en dos procesos; el primero, fue realizado por el **COMITÉ EDITORIAL RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C.** con sede en México; que sometió a los capítulos incluidos en la obra a un proceso de dictaminación a doble ciego para constatar de forma exhaustiva la temática, pertinencia y calidad de los textos en relación a los fines y criterios académicos de la misma, cumpliendo así con la primera etapa del proceso editorial. El segundo proceso de dictaminación estuvo a cargo del **COMITÉ CIENTÍFICO RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C.;** donde se seleccionaron expertos en el tema para la evaluación de los capítulos de la obra y se procedió con el sistema de dictaminación a doble ciego. Cabe señalar que previo al envío a los dictaminadores, todo trabajo fue sometido a una prueba de detección de plagio. Una vez concluido el arbitraje de forma ética y responsable y por acuerdo del Comité Editorial y Científico de la Red Iberoamericana de Academias de Investigación A.C. (REDIBAI), se dictamina que la obra **"EDUCACIÓN INTUITIVA: INNOVACIÓN Y ESTRATEGIAS PARA LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI"** cumple con la relevancia y originalidad temática, la contribución teórica y aportación científica, rigurosidad y calidad metodológica, actualidad de las fuentes que emplea, redacción, ortografía y calidad expositiva.

Dr. Daniel Armando Olivera Gómez
Director Editorial
Sello Editorial: Red Iberoamericana de Academias de Investigación, A.C.
(978-607-5893)
Dublín 34, Residencial Monte Magno
C.P. 91190. Xalapa, Veracruz, México.
Cel 2282386072

Xalapa, Veracruz. México a 22 de julio de 2026

CERTIFICACIÓN EDITORIAL

RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C. (REDIBAI) con sello editorial **No. 978-607-5893** otorgado por la Agencia Mexicana de ISBN, hace constar que el libro **"Educación Intuitiva: Innovación y Estrategias para la Sociedad del Siglo XXI"** registrado con el **ISBN 978-607-5893-93-8** fue publicado por nuestro sello editorial con fecha de aparición del 22 de julio de 2026 cumpliendo con todos los requisitos de calidad científica y normalización que exige nuestra politica editorial.

Fue evaluado por pares académicos externos y aprobado por nuestro Comité Editorial y Científico.

Todos los soportes concernientes a los procesos editoriales y de evaluación se encuentran bajo el poder Editorial de **RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C. (REDIBAI),** los cuales están a disposición de la comunidad académica interna y externa en el momento que se requieran.

La normativa editorial y repositorio se encuentran disponibles en la página **http://www.redibai-myd.org**

Doy fe.
Dr. Daniel Armando Olivera Gómez
Director Editorial
Sello Editorial: Red Iberoamericana de Academias de Investigación, A.C.
(978-607-5893)
Dublín 34, Residencial Monte Magno
C.P. 91190. Xalapa, Veracruz, México.
Cel 2282386072

Prólogo

La educación ha sido, a lo largo de la historia, el motor que impulsa el desarrollo de las personas y el progreso de las sociedades. Sin embargo, el siglo XXI plantea desafíos sin precedentes: la acelerada transformación tecnológica, la globalización del conocimiento, la inteligencia artificial, la incertidumbre laboral y la necesidad de formar ciudadanos capaces de adaptarse, innovar y aprender de manera continua. En este contexto, resulta imprescindible replantear los modelos educativos tradicionales y abrir paso a enfoques más dinámicos, inclusivos e intuitivos.

Educación Intuitiva: Innovación y Estrategias para la Sociedad del Siglo XXI nace como una invitación a reflexionar sobre el papel de la educación en una época de cambios constantes. Se realiza una propuesta, una visión que integra el pensamiento crítico, la creatividad, la inteligencia emocional, la colaboración y el uso estratégico de las tecnologías emergentes, sin perder de vista el valor esencial de la dimensión humana en el proceso de aprendizaje. La educación intuitiva no pretende sustituir el conocimiento científico ni los fundamentos pedagógicos consolidados. Por el contrario, busca complementarlos mediante experiencias de aprendizaje significativas, donde la curiosidad, la observación, la experimentación y la capacidad de conectar ideas permitan a estudiantes y docentes desarrollar nuevas formas de comprender el mundo y afrontar problemas complejos.

Cada capítulo presenta conceptos, estrategias y reflexiones orientadas a fortalecer una educación centrada en el aprendizaje activo, la innovación y la formación integral. Se analizan tendencias actuales, metodologías emergentes y herramientas que pueden contribuir a transformar los espacios educativos en escenarios donde el conocimiento se construya de manera participativa, flexible y contextualizada.

Más allá de ofrecer respuestas definitivas, es una invitavión al diálogo y al análisis crítico. La educación del futuro no dependerá únicamente de la incorporación de nuevas tecnologías, sino de la capacidad para formar personas con sensibilidad ética, pensamiento independiente, espíritu innovador y compromiso con el bienestar colectivo.

ÍNDICE

PERFIL DE ESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: DIFERENCIAS SEGÚN LA ORIENTACIÓN SEXUAL Y SITUACIÓN SENTIMENTAL
Susana del Rosario Gómez
Vida Esther Navarrete-Machain
Miguel Ángel Tuz Sierra 1

ARTETERAPIA BASADA EN MINDFULNESS COMO ESTRATEGIA PARA LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE LA PRIMARIA "SEPTIMIO PÉREZ PALACIOS", CAMPECHE
Sofía Guadalupe Pino Bencomo 14

ANÁLISIS REGIONAL DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL COMPROMISO EN DIFERENTES ESTADOS EN MÉXICO
Gabriela Isabel Pérez Aranda
Sinuhé Estrada Carmona
Miguel Ángel Tuz Sierra
Liliana García Reyes 29

NIVELES DE AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN CONTEXTOS DE MIGRACIÓN: EL CASO DE UNIVERSITARIOS LATINOAMERICANOS
Liliana García Reyes
Danú Alberto Fabre Platas
Vida Esther Navarrete-Machain 38

PERCEPCIONES ESTUDIANTILES Y TRAYECTORIAS DE ADAPTACIÓN ANTE LA PROHIBICIÓN DE ALIMENTOS ULTRAPROCESADOS: UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO EN EL BACHILLERATO TECNOLÓGICO
Melquicedec Olea Valencia
Felicia Hernández Palmeros 45

INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO
Susana Astrid López García
Heriberto Esteban Benito
Edi Antonio López 61

FORTALECIMIENTO DE LA CULTURA DE LA PAZ: EL ANDAMIAJE QUE APORTAN LAS MICRO COMUNIDADES EN MÉXICO
Lilián Michelle López Carrasco
Flor Virginia León 74

ÍNDICE

PREVENCIÓN Y LA PROTECCIÓN DE LA VIOLENCIA SISTEMÁTICA EN CONTRA DE LA MUJER: EL ROL DE LAS O.N.G, LOS COLECTIVOS, LAS FUNDACIONES Y LA LEGISLACIÓN VIGENTE
Ana Karen González Bravo
Flor Virginia León
Julia Rivera Moreno **91**

IMPACTO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ADMINISTRATIVAS EN LA ASIGNATURA DE FUNCIÓN ADMINISTRATIVA DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN
Sonia Báez Lagunes
Perfecto Gabriel Trujillo Castro
Bertha Conde Carreño
Marina Cecilia Pérez Castillo **103**

DESPLAZAMIENTO DE ACTIVIDADES DE DESARROLLO POR EL USO PROBLEMÁTICO DE PANTALLAS EN ADOLESCENTES DE LA SECUNDARIA GENERAL NO. 10, SAN FRANCISCO DE CAMPECHE
Julibeth Amely Esquivel Chi **117**

INNOVACIÓN EDUCATIVA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN INGENIERÍA
Patricia Cortés Hernández
Mariana Bedolla Cortés
Monserrat Bedolla Cortés **130**

AGENDA 2030, OBJETIVO 4. EDUCACIÓN DE CALIDAD ¿ÉXITO O FRACASO EN MÉXICO?
Arcelia Parra Reséndiz **141**

LOS CELOS Y LA DEPENDENCIA EMOCIONAL EN PAREJAS JOVENES EN NIVEL SUPERIOR
Ángel Santiago Sánchez
Eva Catalina Flores Castro **150**

LOS FUTUROS DEL APRENDIZAJE CON TECNOLOGÍAS EMERGENTES
María Covadonga Sánchez Pérez **171**

COMPARACIÓN ENTRE EL COMPORMISO Y LA PLANIFICACIÓN ACADEMICA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA DE MEXICO Y COLOMBIA
Rebeca Angulo Pacheco **180**

ÍNDICE

DELIBERACIÓN Y REFLEXIÓN DE EDUCADORES EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA
Nadia Gil Ruiz
María Covadonga Sánchez Pérez
Manuel Quiles Cruz 186

CULTURA ÉTICA Y TOMA DE DECISIONES EN EMPRESAS: BRECHA ENTRE EL DISCURSO INSTITUCIONAL Y LA PRÁCTICA COTIDIANA
Rosalía Janeth Castro Lara
Loida Melgarejo Galindo
Doreidy Melgarejo Galindo
Daniela Jiménez Jiménez 195

INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL SUPERIOR PARA CONTRIBUIR EN EL DESARROLLO SOCIAL, EN ÚRSULO GALVÁN, VER.
María de los Angeles Acosta Soberano
Marco Antonio Diaz Ramos
Guadalupe Pérez Cervantes
David Landa Viveros 203

DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEMOCIONAL PARA MEJORAR LA PERMANENCIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO
Isabel Hernández Martínez
Francisco Hernández Martínez
Selene Magdala Ramos Cortés 210

EL SERVICIO SOCIAL COMO ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA ESCUELA PRIMARIA TENIENTE JOSÉ AZUETA
Marina Martínez Martínez
Ronnie de Jesús Arieta Román
José Armando Sánchez Salcedo 221

TRES EJES PARA UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA
Pablo Sinuhé Ávila Rojas
Marcos Miguel Cuate García
Edel Arandy Hernández Maldonado 229

SABERES BÁSICOS PARA LA DOCENCIA DEL SIGLO XXI EN EL CONTEXTO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM)
Rogelio Romero Colín 244

ÍNDICE

PROGRAMA POSDOCTORAL EN TECNOLOGÍAS EMERGENTES PARA LA EDUCACIÓN
María Covadonga Sánchez Pérez 250

PERFIL DE ESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: DIFERENCIAS SEGÚN LA ORIENTACIÓN SEXUAL Y SITUACIÓN SENTIMENTAL

Susana del Rosario Gómez[1]
Vida Esther Navarrete-Machain[2]
Miguel Ángel Tuz Sierra[3]

RESUMEN

Introducción. El estrés es un fenómeno psicológico de carácter biopsicosocial que surge cuando las demandas del entorno superan la capacidad de afrontamiento del individuo y se relaciona con diversas manifestaciones de la salud mental (Barr, 2024). Su experiencia no es homogénea, ya que puede variar en función de factores individuales y sociales, como la orientación sexual y la situación sentimental. **Objetivo.** Analizar los perfiles de estrés en universitarios según su orientación sexual y su situación sentimental actual, con el fin de explorar la asociación de estas variables con las dimensiones del Perfil de Estrés de Kenneth Nowack en población universitaria campechana. **Metodología.** Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, de alcance descriptivo-comparativo, con una muestra de 256 estudiantes universitarios. Se aplicó el Perfil de Estrés de Kenneth Nowack (2002) y una ficha de datos sociodemográficos para identificar la orientación sexual y la situación sentimental. **Resultados.** Los participantes heterosexuales mostraron mejores hábitos de salud y mayor fuerza cognitiva, mientras que los grupos no heterosexuales, particularmente asexuales y pansexuales, presentaron mayores niveles de estrés, valoración negativa, menor concentración y menor bienestar psicológico. La orientación sexual se asoció significativamente con el nivel de estrés ($p = .001$) y la valoración negativa ($p = .002$). Asimismo, la red de apoyo social fue mayor en quienes mantenían una relación de pareja y más limitada en los participantes solteros ($p = .000$). **Conclusión.** Los resultados sugieren que la orientación sexual y la situación sentimental influyen de manera diferenciada en el perfil de estrés. La relación de pareja parece desempeñar un papel relevante como fuente de apoyo social, mientras que las personas de orientaciones sexuales diversas continúan enfrentando factores de vulnerabilidad asociados a la interiorización de mensajes sociales negativos sobre su identidad (Chapagain et al., 2024).

Palabras claves: orientación sexual, estrés, situación sentimental

[1] Universidad Autónoma de Campeche. surgomez@uacam.mx
[2] Universidad Autónoma de Campeche. venavarr@uacam.mx
[3] Universidad Autónoma de Campeche. miguatuz@uacam.mx

INTRODUCCIÓN

El estrés constituye una de las principales problemáticas en la población universitaria, ya que las exigencias académicas, los cambios en el estilo de vida y las presiones sociales propias de esta etapa incrementan la vulnerabilidad de los estudiantes a presentar altos niveles de estrés. Barr (2024) conceptualiza al estrés como un fenómeno psicológico de naturaleza biopsicosocial que surge cuando las demandas del entorno superan la capacidad de afrontamiento del individuo.

Desde esta perspectiva, se conceptualiza como un conjunto de respuestas y rasgos que permiten predecir tanto dimensiones positivas como negativas de la salud mental. En el contexto universitario, los estudiantes se enfrentan a diversas exigencias académicas y sociales que pueden incrementar sus niveles de estrés, afectando no solo su bienestar emocional, sino también sus relaciones interpersonales.

Además, diversas investigaciones han evidenciado que la exposición prolongada al estrés durante la vida universitaria puede repercutir negativamente en la salud mental, el bienestar emocional y el rendimiento académico (Espinosa-Castro et al., 2020). En este sentido, también se ha observado que una proporción considerable de estudiantes experimentan episodios significativos de estrés, lo que incrementa el riesgo de desarrollar problemáticas psicológicas y relacionales (Iglesias et al., 2018; Pozos-Radillo et al., 2015).

Algunos estudios como el de Lameu et al. (2016), indica que la prevalencia del estrés en estudiantes universitarios es alarmantemente alta a nivel global, en la que al menos el 50 % de los universitarios presenta niveles significativos de estrés, lo cual indica que se trata de una problemática altamente extendida en este grupo poblacional. Mientras que a nivel nacional, Cortés et al. (2020) reportaron que hasta un 95 % de los estudiantes de una institución pública de la Ciudad de México había presentado estrés, por otro lado, Arce et al. (2020) identificaron que el 100 % de las estudiantes han experimentado nerviosismo y preocupación alguna vez durante el ciclo escolar.

Después de todo, Lameu et al. (2016) hallaron que la mayoría de los estudiantes se encuentra en la fase de resistencia. Esto sugiere que, aunque han desarrollado ciertas estrategias de afrontamiento, el permanecer expuestos de manera prolongada a factores estresores ha aumentando el riesgo de agotamiento si dichas condiciones persisten.

Respecto a los principales estresores, Cortés et al. (2020) identificaron a las evaluaciones académicas y la sobrecarga de tareas como las fuentes más relevantes de estrés, incrementando la presión por el rendimiento. En el plano físico, la somnolencia fue la alteración más frecuente, reflejando un impacto negativo en los hábitos de sueño. A nivel conductual, se observaron desgano académico y alteraciones en la alimentación, mientras que en el ámbito psicológico predominaron la inquietud y los problemas de concentración.

No obstante, la experiencia del estrés no es homogénea, ya que puede variar en función de factores personales y contextuales. Zeidan et al. (2025) agregan que el estrés es una respuesta compleja derivada de la interacción entre el individuo y su ambiente, la cual es evaluada como una amenaza o un desafío que excede los recursos disponibles. Por ello, la percepción y vivencia del estrés difieren considerablemente entre individuos, dependiendo tanto de sus características personales como de las condiciones del entorno.

Entre los factores personales relevantes, la orientación sexual ha sido identificada como una variable significativa, dado que los estudiantes pertenecientes a minorías sexuales pueden enfrentar estresores adicionales, como la discriminación, el estigma social, la falta de apoyo familiar o institucional y la internalización de prejuicios (Drydakis, 2022). Así mismo, esto ha sido explicado bajo la teoría del estrés de las minorías, la cual plantea que las personas LGBTQ+ experimentan niveles más elevados de estrés debido a la exposición constante a la discriminación, la marginación social y el rechazo, en comparación con personas heterosexuales cisgénero (Nebot, 2022). Todas estas experiencias pueden incluir un trato injusto en contextos educativos y socioculturales, así como el rechazo por parte de familiares y amigos, acoso y exclusión social, lo que incrementa su vulnerabilidad al estrés (Veldhuis, 2022).

A pesar de los avances en materia de inclusión y diversidad, estos grupos continúan enfrentando críticas y discriminación dentro de la cultura dominante (Chapagain et al., 2024). Asimismo, se han identificado estresores específicos como el ocultamiento de la identidad sexual (Stones, 2020), y la interiorización de mensajes sociales negativos sobre la propia identidad (Chapagain et al., 2024). Por su parte, Austin et al. (2018) sugieren que la exposición crónica a estresores relacionados con el estigma y la discriminación puede alterar el funcionamiento del sistema de respuesta al estrés.

Por otro lado, la situación sentimental actual, entendida como tener o no una relación de pareja, también puede influir de manera significativa en los niveles de estrés presentes en el individuo, ya que una relación de pareja puede funcionar como una fuente de apoyo emocional y contención; sin embargo, también puede convertirse en un factor estresante cuando existen conflictos, dependencia emocional o rupturas recientes. En contraste, la soltería puede asociarse tanto con mayores niveles de autonomía y bienestar así como también con sentimientos de soledad o aislamiento, dependiendo del contexto personal y social del estudiante (Łyś & Adamczyk, 2024).

Maepa (2023), por su parte, señala que las personas que mantienen relaciones estables y de buena calidad suelen reportar menores niveles de estrés y mayor bienestar psicológico.

Asimismo, elevados niveles de estrés percibido se relacionan con una menor satisfacción en la relación de pareja, ya que el estrés puede deteriorar la calidad del vínculo y debilitar su función protectora frente

a las dificultades cotidianas (Huić et al., 2018). En este contexto, analizar la situación sentimental resulta fundamental para comprender las diferencias individuales en la experiencia del estrés.

De este modo, llevar a cabo el análisis del perfil de estrés permite una comprensión más integral de este fenómeno recurrente en los jóvenes adultos, considerando que este grupo presenta niveles elevados de estrés, especialmente en presencia de factores predisponentes a su etapa (Vargas et al., 2024).

De esta manera, diversos estudios sugieren que la orientación sexual puede influir en la percepción y el manejo del estrés debido a experiencias de discriminación o falta de apoyo social (Ruiz-Palomino et al., 2020), mientras que la situación sentimental puede actuar como un factor protector o como una fuente adicional de tensión, influyendo en las estrategias de afrontamiento (Shrout, 2021).

A partir de estos supuestos, surge la necesidad de analizar de manera más profunda cómo la orientación sexual y la situación sentimental actual se relacionan con los perfiles de estrés en la población universitaria campechana, con el fin de identificar posibles diferencias y patrones específicos de acuerdo con el perfil del estrés. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es analizar los perfiles de estrés en universitarios según su orientación sexual y su situación sentimental actual, con el fin de explorar cómo estas variables se asocian con las dimensiones del perfil de estrés de Kenneth en población campechana.

METODOLOGÍA

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, de alcance descriptivo-comparativo. A partir del cual se plantea las siguientes hipótesis:

H_1: Las dimensiones del perfil de estrés muestran diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con la orientación sexual y la situación sentimental actual de los estudiantes.

H_0: Las dimensiones del perfil de estrés no muestran diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con la orientación sexual y la situación sentimental actual de los estudiantes.

La muestra se tomó a través de un muestreo no probabilístico de voluntarios. Para ello, los estudiantes de la licenciatura en psicología fueron invitados a participar de la investigación mediante el llenado de un formulario de Google. En un primer momento se contó con la participación de 292 estudiantes, tras el proceso de depuración de inconsistencias o sesgo de acuerdo con el instrumento se redujo a un total de 256 personas entre 17 y 30 años.

Cabe mencionar que a todos los participantes se les otorgó el consentimiento informado, en el cual se describen los objetivos de la investigación y se aclaraba el uso de los datos recolectados, el instrumento estuvo conformado por dos partes.

a) Ficha de datos sociodemográficos, elaborada por los autores de la investigación, tenía como objetivo recuperar datos sobre la orientación sexual y su situación sentimental actual.

b) Perfil de estrés de Keneth Nowack (2002) el cual consta de 123 reactivos y 15 dimensiones (dimensiones estrés, hábitos de salud, red de apoyo social, fuerza cognitiva, ejercicio, descanso/sueño, alimentación/nutrición, prevención, conglomerado de reactivos arc, conducta tipo a, valoración positiva, valoración negativa, minimización de la amenaza, concentración en el problema y bienestar psicológico) relacionados con el estrés. El instrumento mostró una confiabilidad interna de α = .877, considerada alta. Cabe mencionar que las definiciones conceptuales y operacionales se tomaron del manual de Nowack.

Procedimiento

Para el análisis de los datos se empleó un procedimiento estadístico riguroso y acorde con las características de la muestra. En primer lugar, se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogórov–Smirnov, la cual indicó que las variables no cumplían con el supuesto de normalidad. Asimismo, se identificó que la distribución de los grupos en función de la orientación sexual no era equitativa, lo que justificó el uso de pruebas no paramétricas.

En este contexto, se utilizó la prueba de Kruskal–Wallis para analizar las diferencias entre los grupos de orientación sexual en las dimensiones del perfil de estrés. Posteriormente, con el propósito de corroborar las diferencias significativas encontradas, se realizaron comparaciones post hoc mediante la prueba U de Mann–Whitney, aplicando la corrección de Bonferroni para controlar el error tipo I.

Adicionalmente, se obtuvieron estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar) de las dimensiones que resultaron estadísticamente significativas en el perfil de estrés, con el fin de facilitar la interpretación de los resultados. Por otra parte, se elaboraron tablas de contingencia y se aplicó la prueba de chi-cuadrada para analizar la asociación entre la orientación sexual y el nivel de estrés. Debido a la presencia de frecuencias esperadas bajas en algunas celdas, se recurrió a la aproximación de Monte Carlo para confirmar la significancia de los resultados, lo cual permitió corroborar la existencia de asociaciones estadísticamente significativas entre las variables analizadas.

RESULTADOS

Con el objetivo de analizar las diferencias entre los grupos en función de la orientación sexual, se llevó a cabo un análisis estadístico inferencial, dado que la variable dependiente no cumplió con el supuesto de normalidad y que los tamaños de los grupos eran desiguales, se optó por la aplicación de la prueba no paramétrica de Kruskal–Wallis.

Tabla 1. *Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes en cada una de las dimensiones del perfil del estrés.*

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de **estrés** es la misma entre las categorías de orientación sexual.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0.001*	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de **hábitos de salud** es la misma entre las categorías de orientación sexual.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0.008*	Rechazar la hipótesis nula.
3	La distribución de **ejercicio** es la misma entre las categorías de orientación sexual.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0.017*	Rechazar la hipótesis nula.
4	La distribución del **descanso, sueño** es la misma entre las categorías de orientación sexual.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0.204	Retener la hipótesis nula.
5	La distribución de **alimentación y nutrición es** la misma entre las categorías de orientación sexual.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0.106	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de la **prevención** es la misma entre las categorías de orientación sexual.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0.100	Retener la hipótesis nula.
7	La distribución de **conglomerados de reactivos ARC** es la misma entre las categorías de orientación sexual.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0.121	Retener la hipótesis nula.
8	La distribución de la **red de apoyo social** es la misma entre las categorías de orientación sexual.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0.157	Retener la hipótesis nula.
9	La distribución de **conductas tipo A** es la misma entre las categorías de orientación sexual.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0.422	Retener la hipótesis nula.
10	La distribución de **fuerza cognitiva** es la misma entre las categorías de orientación sexual.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0.001*	Rechazar la hipótesis nula.
11	La distribución de **valoración positiva** es la misma entre las categorías de orientación sexual.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0.346	Retener la hipótesis nula.
12	La distribución de **valoración negativa** es la misma entre las categorías de orientación sexual.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0.001*	Rechazar la hipótesis nula.
13	La distribución de **minimización de la amenaza** es la misma entre las categorías de orientación sexual.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0.237	Retener la hipótesis nula.
14	La distribución de **concentración en el problema** es la misma entre las categorías de orientación sexual.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0.026*	Rechazar la hipótesis nula.
15	La distribución de **bienestar psicológico** es la misma entre las categorías de orientación sexual.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0.009*	Rechazar la hipótesis nula.

De acuerdo con la Tabla 1, la prueba de Kruskal–Wallis indicó diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de orientación sexual en las variables estrés, hábitos de salud, ejercicio, fuerza cognitiva, valoración negativa, concentración en el problema y bienestar psicológico ($p < .05$). Sin embargo, estas diferencias deben considerarse exploratorias y no concluyentes, ya que las comparaciones post hoc mediante la prueba U de Mann–Whitney con corrección de Bonferroni ($\alpha = 0.005$) no revelaron diferencias significativas entre los pares de grupos. Esto sugiere que las diferencias observadas podrían reflejar variabilidad muestral más que efectos reales. Es decir, aunque algunas comparaciones individuales mostraron valores de p menores a 0.05, estas no alcanzaron significación tras la corrección de Bonferroni, indicando que estudios futuros con muestras más grandes o grupos más equilibrados serían necesarios para confirmar las tendencias sugeridas por la prueba de Kruskal–Wallis.

Tabla 2. *Datos descriptivos de las dimensiones significativas del perfil de estrés*

	Estrés	Hábitos de salud	Ejercicio	Fuerza cognitiva	Valoración negativa	Concentración del problema	Bienestar psicológico
Heterosexual	17.2934	77.0419	7.4431	97.8802	14.5808	15.5090	42.1916
Bisexual	18.9138	73.7759	7.0517	92.8793	16.2069	14.5000	39.0345
Homosexual	19.3333	75.5833	6.4167	95.5833	15.6667	13.5833	37.5000
Asexual	22.7143	66.2857	4.0000	79.7143	19.4286	12.8571	31.0000
Pansexual	22.1667	70.6667	5.5833	84.9167	17.4167	13.5833	37.3333
Total	18.1328	75.6406	7.1250	95.5352	15.2656	15.0273	40.7227

Respecto a la tabla 2, en el factor hábitos de salud se observó que las personas heterosexuales presentan medias superiores, mientras que las que se identificaron como asexuales obtuvieron las medias más bajas. En relación con la fuerza cognitiva, los individuos heterosexuales obtuvieron medias más altas que los grupos identificados como pansexuales y asexuales, lo que sugiere una mayor capacidad para manejar demandas cognitivas, aunque aún existe margen para mejorar el desarrollo de estrategias cognitivas más adaptativas.

Las personas con orientaciones asexual y pansexual mostraron una mayor percepción de estrés y una menor media de ejercicio. Además, los participantes asexuales presentaron medias más altas de valoración negativa, reflejando una mayor susceptibilidad a la crítica, autoculpa y tendencia a centrarse en los problemas. En términos generales, los participantes no heterosexuales exhibieron mayores niveles de valoración negativa, menor concentración en la resolución de problemas y menor bienestar psicológico en comparación con los participantes heterosexuales, quienes mostraron menores niveles de afectación en estas dimensiones.

Tabla 3. *Tabla cruzada del estrés y la orientación sexual.*

		Estrés		
		Bajo	**Medio**	**Alto**
Orientación sexual	Heterosexual	31	88	48
	Bisexual	1	36	21
	Homosexual	0	9	3
	Asexual	1	1	5
	Pansexual	0	4	8
Sig.		.001*		

En la tabla cruzada entre nivel de estrés y orientación sexual, se observa que los participantes heterosexuales se concentran principalmente en los niveles medio (n = 88) y alto (n = 48), mientras que los participantes con orientaciones no heterosexuales (bisexuales, homosexuales, pansexuales y asexuales) presentan una mayor proporción en el nivel alto de estrés. La prueba de chi-cuadrado evidenció una asociación significativa entre ambas variables (p = 0.001), confirmada mediante la aproximación de Monte Carlo, lo que indica que el nivel de estrés varía según la orientación sexual.

Asimismo, la prueba de tendencia lineal por lineal mostró una relación significativa entre las categorías ordinales, sugiriendo que los participantes no heterosexuales tienden a experimentar niveles más altos de estrés. A pesar de que algunas celdas presentaron frecuencias esperadas bajas, estos resultados se consideran confiables, aunque aun así es necesario considerar las limitaciones de la muestra.

Tabla 4. *Tabla cruzada de la dimensión valoración negativa y la orientación sexual.*

		Valoración negativa		
		Bajo	**Medio**	**Alto**
Orientación sexual	Heterosexual	27	92	48
	Bisexual	6	19	33
	Homosexual	1	6	5
	Asexual	0	1	6
	Pansexual	0	5	7
Sig.		.002*		

En la tabla cruzada entre la dimensión de valoración negativa y la orientación sexual se observa que los participantes heterosexuales se concentran principalmente en los niveles medio y alto (n = 92 y n = 48, respectivamente), mientras que los grupos no heterosexuales muestran una mayor proporción en el nivel alto de valoración negativa. La prueba de chi-cuadrada evidenció una asociación significativa entre ambas variables (χ^2 = 26.146, df = 8, p = 0.002), confirmada mediante la aproximación de Monte Carlo (p = 0.003), lo que indica que la valoración negativa, la cual, reflejada en autoculpa, susceptibilidad a la crítica y tendencia a centrarse en los problemas, varía según la orientación sexual. En consecuencia, los participantes no heterosexuales tienden a presentar una mayor distribución en niveles altos de valoración negativa en comparación con los heterosexuales.

Tabla 5. *Tabla cruzada red de apoyo social y si el participante se encuentra en una relación.*

		Se encuentra en relación	
		No	**Si**
Red de apoyo social	Bajo	105	43
	Medio	38	59
	Alto	1	10
Sig.		.000*	

Por otra parte, al analizar la situación sentimental, se encontró que la dimensión Red de apoyo social varía significativamente según si la persona se encuentra en una relación o no. De esta manera, los participantes que no se encuentran en una relación presentaron predominantemente una red de apoyo bajo, mientras que quienes se encuentran en pareja mostraron mayor frecuencia en niveles medios y altos de apoyo social. La asociación entre estas variables fue estadísticamente significativa ($p = .000$), lo que indica que el nivel de apoyo social depende significativamente de la situación sentimental del participante. Conviene mencionar que esta asociación significativa entre las variables fue confirmada mediante Monte Carlo y la prueba exacta de Fisher ($p < 0.001$). De esta manera, la prueba de tendencia lineal por lineal indicó un patrón consistente entre los niveles de las variables. A pesar de que una celda presentó un número reducido de casos, la significancia se mantiene, lo que sugiere que los resultados son robustos, aunque se recomienda considerar esta limitación.

DISCUSIÓN

Respecto al objetivo del presente estudio, que consistió en analizar los perfiles de estrés en universitarios según su orientación sexual y su situación sentimental actual, se buscó identificar posibles diferencias en las dimensiones asociadas al estrés desde una perspectiva diferenciada.

De acuerdo con los hallazgos, se evidencian diferencias estadísticamente significativas en diversas dimensiones del perfil de estrés según la orientación sexual, específicamente en estrés, hábitos de salud, ejercicio, fuerza cognitiva, valoración negativa, concentración en el problema y bienestar psicológico. Estos resultados respaldan parcialmente la hipótesis de investigación y coinciden con lo señalado por estudios previos que indican que la orientación sexual puede constituir un factor relevante en la vivencia del estrés universitario (Ruiz-Palomino et al., 2020).

En particular, se observó que los estudiantes no heterosexuales, especialmente aquellos que se identifican como asexuales y pansexuales, tienden a presentar mayores niveles de estrés, menor frecuencia de ejercicio y hábitos de salud menos favorables, así como puntuaciones más elevadas en valoración negativa y menores niveles de bienestar psicológico. Estas tendencias pueden interpretarse a partir de la teoría del estrés de las minorías, la cual plantea que las personas pertenecientes a minorías sexuales están expuestas a estresores adicionales derivados del estigma, la discriminación

y la falta de apoyo social, lo que incrementa su vulnerabilidad psicológica (Nebot, 2022; Drydakis, 2022).

Asimismo, los niveles elevados de valoración negativa encontrados en los grupos no heterosexuales reflejan una mayor tendencia a la autoculpa, susceptibilidad a la crítica y focalización en los problemas, lo cual coincide con lo reportado por Chapagain et al. (2024) respecto a la interiorización de mensajes sociales negativos sobre la identidad sexual. Esta forma de valoración cognitiva puede contribuir a mantener o intensificar la experiencia de estrés, al limitar el uso de estrategias de afrontamiento más adaptativas, como la concentración en la resolución de problemas.

Por otro lado, las diferencias observadas en la dimensión de fuerza cognitiva sugieren que los estudiantes heterosexuales presentan una mayor capacidad percibida para afrontar cognitivamente las demandas del entorno universitario. Si bien estos resultados deben interpretarse con reserva, ya que estos podrían estar relacionados con una menor exposición a estresores crónicos asociados a la discriminación o al ocultamiento de la identidad, aspectos señalados previamente como factores que afectan el funcionamiento del sistema de respuesta al estrés (Austin et al., 2018; Stones, 2020).

No obstante, es importante destacar que, aunque la prueba de Kruskal–Wallis identificó diferencias globales entre los grupos, las comparaciones post hoc no alcanzaron significación estadística tras la corrección de Bonferroni. Esto sugiere que los resultados deben considerarse exploratorios y que la variabilidad muestral y el tamaño desigual de los grupos pudieron haber influido en la detección de efectos más específicos. En este sentido, este trabajo específicamente refuerza la necesidad de realizar investigaciones futuras con muestras más amplias y equilibradas que permitan confirmar estas tendencias.

En relación con el análisis categórico del nivel de estrés, los resultados de la tabla cruzada mostraron una asociación significativa entre el nivel de estrés y la orientación sexual, observándose que los estudiantes no heterosexuales presentan una mayor proporción en niveles altos de estrés. Este hallazgo es congruente con investigaciones previas que reportan mayores niveles de estrés psicológico en poblaciones LGBTQ+, atribuibles a experiencias de rechazo social, acoso y falta de apoyo institucional (Chapagain et al., 2024; Drydakis, 2022).

Por otro lado, el análisis de la situación sentimental actual reveló que la dimensión red de apoyo social varía significativamente según si el estudiante se encuentra o no en una relación de pareja. Los participantes que mantienen una relación mostraron niveles medios y altos de apoyo social con mayor frecuencia, mientras que aquellos que no se encuentran en una relación presentaron predominantemente niveles bajos. Estos resultados respaldan lo propuesto por Maepa (2023) y Huić et al. (2018) quienes señalan que las relaciones de pareja pueden funcionar como un recurso protector frente al estrés, al proporcionar apoyo emocional y fortalecer la red social del individuo. En

concordancia con estos hallazgos, Vargas et al. (2024) destacan el apoyo social como un elemento fundamental para mitigar los efectos del estrés y promover el bienestar psicológico.

En este sentido, la relación de pareja parece desempeñar un papel relevante en la percepción de apoyo social, lo cual podría influir indirectamente en la experiencia del estrés. Sin embargo, es importante considerar que el presente estudio no evaluó la calidad de la relación, por lo que no es posible determinar si el vínculo actúa exclusivamente como factor protector o si, en determinados contextos, podría convertirse en una fuente adicional de estrés, como sugieren investigaciones previas (Łyś & Adamczyk, 2024).

En conjunto, los resultados refuerzan la idea de que el estrés en población universitaria es un fenómeno multifactorial que se ve influido tanto por características individuales, como la orientación sexual, como por variables relacionales, entre ellas la situación sentimental.

CONCLUSIÓN

Finalmente, el análisis del perfil de estrés permitió identificar patrones diferenciados que contribuyen a una comprensión más integral de la experiencia del estrés en estudiantes universitarios, particularmente en función de su orientación sexual y su situación sentimental, confirmando que este no se manifiesta de manera homogénea.

Estos resultados evidencian que las relaciones afectivas, particularmente las de pareja, favorecen el fortalecimiento de la red de apoyo social, lo que contribuye a un afrontamiento más eficaz de las diversas situaciones de estrés que experimentan los universitarios. Por otro lado, la orientación sexual actúa como un factor diferenciador entre las personas con orientaciones no tradicionales, siendo que las personas que se identifican como asexuales y pansexuales presentan niveles más elevados de estrés percibido en comparación con las personas heterosexuales. Esta condición puede limitar el desarrollo de percepciones más favorables sobre su bienestar psicológico, lo que subraya la importancia de considerar estas diferencias en el diseño e implementación de estrategias de apoyo e intervención psicosocial sensibles a la diversidad sexual.

Después de todo, entre las principales limitaciones del estudio se encuentra el uso de un muestreo no probabilístico y el tamaño desigual de los grupos según orientación sexual, lo cual limita la generalización de los resultados. A pesar de ello, los hallazgos ofrecen evidencia relevante que puede servir como base para futuras investigaciones y para el diseño de intervenciones psicoeducativas orientadas a la prevención del estrés y la promoción del bienestar en la población universitaria, con un enfoque inclusivo y sensible a la diversidad sexual.

REFERENCIAS

Arce Varela, E., Azofeifa-Mora, C., Morera-Castro, M., & Rojas-Valverde, D. (2020). Asociación entre estrés académico, composición corporal, actividad física y habilidad emocional en mujeres universitarias. *MHSalud*, *17*(2), 1-27. https://doi.org/10.15359/mhs.17-2.5

Austin, S. B., Rosario, M., McLaughlin, K. A., Roberts, A. L., Sarda, V., Yu, K., ... & Scherer, E. A. (2018). Sexual orientation and salivary alpha-amylase diurnal rhythms in a cohort of US young adults. *Psychoneuroendocrinology,* 97, 78-85. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2018.07.006

Barr, P. (2024). Relationships of nursing stress and trait emotional intelligence with mental health in neonatal intensive care unit nurses: A cross-sectional correlational study. *Australian Critical Care,* 37(2), 258-264. https://doi.org/10.1016/j.aucc.2023.07.005

Chapagain, S., Zhao, Y., Rohleen, T. K., Hamdi, S. M., Boubrahimi, S. F., Flinn, R. E., ... & Cascalheira, C. J. (2024). Predictive insights into lgbtq+ minority stress: a transductive exploration of social media discourse. In *2024 IEEE 11th International Conference on Data Science and Advanced Analytics (DSAA)* (pp. 1-9). https://doi.org/10.48550/arXiv.2411.13534

Cortés, M. M., Arrieta, M. M. P., & Monroy, V. S. (2020). Estrés en estudiantes universitarios del área de Ciencias Sociales en la Ciudad de México. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la UACJS: RPCC-UACJS*, *11*(1), 19-33. https://doi.org/10.29059/rpcc.20200617-101

Drydakis, N. (2022). Social rejection, family acceptance, economic recession, and physical and mental health of sexual minorities. *Sexuality Research and Social Policy*, *19*(3), 1318-1340.

Huić, A., Krznarić, T., & Kamenov, Ž. (2018). Time perspective, perceived stress, self-control and relationship satisfaction in heterosexual dating relationships of emerging adults. *Psicologia*, *32*(1), 63-78. DOI:10.17575/rpsicol.v32i1.1327

Iglesias, S. L., Azzara, S. H., Gonzalez, D., Ibar, C., Jamardo, J., Berg, G. A., ... & Fabre, B. (2018). Programa para mejorar el afrontamiento del estrés de los estudiantes, los docentes y los no docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. *Ansiedad y estrés*, *24*(2-3), 105-111. https://doi.org/10.1016/j.anyes.2018.07.003

Lameu, J. D. N., Salazar, T. L., & Souza, W. F. D. (2016). Prevalence of stress symptoms among students of a public university. *Psicologia da Educação*, (42), 13-22. Retrieved from https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/30548

Łyś, A. E., & Adamczyk, K. (2024). Exploring the role of country-level gender equality in the link between relationship status and perceived social support across 49 countries. *Scientific Reports*, *14*(1), 2436. https://doi.org/10.1038/s41598-024-52304-z

Maepa, M., Kleinhans, A., & Lentoor, A. G. (2023). Perceived stress and association with sociodemographic, interpersonal relationship and COVID-19 lockdown related stress in South Africa. *The Open Public Health Journal*, *16*(1). http://dx.doi.org/10.2174/18749445-v16-e230116-2022-106

Nebot Garcia, J. E. (2022). Estrés de las minorías sexuales y su impacto en la salud mental de las personas LGB+.[Tesis de doctorado, Universitat Jaume]. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6035/14109.2022.233395

Nowack, K.M. (2002). *Perfil de Estrés.* El Manual Moderno.

Ruiz-Palomino, E. R., Arnal, R. B., Llario, M. D. G., García, C. G., & García, J. E. N. (2020). Orientación sexual y salud mental en jóvenes universitarios españoles. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, *1*(1), 199-206. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1776

Pozos-Radillo, E., Preciado-Serrano, L., Plascencia-Campos, A., & Rayas-Servín, K. (2015). Chronic stress and its association with psychological, behavioral and physiological variables of Mexican college students. *Advances in Applied Sociology*, *5*(12), 299. DOI: 10.4236/aasoci.2015.512029

Shrout, M. R. (2021). The health consequences of stress in couples: A review and new integrated Dyadic Biobehavioral Stress Model. *Brain, Behavior, & Immunity-Health*, *16*, 100328. https://doi.org/10.1016/j.bbih.2021.100328

Stones, S., & Glazzard, J. (2020). Tales from the chalkface: Using narratives to explore agency, resilience, and identity of gay teachers. *Frontiers in Sociology*, *5*, 52. https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.00052

Vargas Castro, M. F., Guzmán Freire, E. J., Gualpa Santana, M. de L., Gualpa Santana, M. del P., Moreira Mejia, L. A., & Ube Plaza, H. F. (2024). Impacto del Stress en la Salud Mental de Jóvenes Adultos Análisis de Factores Predisponentes y Estrategias de Afrontamiento. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(5), 4181-4200. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13884

Veldhuis, C. B. (2022). Doubly marginalized: Addressing the minority stressors experienced by LGBTQ+ researchers who do LGBTQ+ research. *Health Education & Behavior*, *49*(6), 960-974. https://doi.org/10.1177/10901981221116795

Zeidan, M., Ballout, R., Al-Akl, N., & Kharroubi, S. A. (2025). Exploring the relationship between extracurricular activities and stress levels among university students: A cross-sectional study. *Plos one*, *20*(8), e0329888. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0329888

ARTETERAPIA BASADA EN MINDFULNESS COMO ESTRATEGIA PARA LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE LA PRIMARIA "SEPTIMIO PÉREZ PALACIOS", CAMPECHE

Sofía Guadalupe Pino Bencomo[1]

RESUMEN

En México, la urgencia de atender la dimensión socioemocional en la educación básica es evidente, ya que el 68% de escuelas reportaron necesidad de apoyo en educación emocional según la SEP en 2022.

El presente proyecto tuvo como objetivo evaluar los cambios en la regulación emocional en estudiantes de sexto grado de la primaria “Septimio Pérez Palacios” tras la aplicación de un programa de Arteterapia basado en Mindfulness.

El enfoque fue cuantitativo, con análisis pre-test y post-test mediante la Escala de Dificultades de Regulación Emocional en español (DERS-E). El estudio fue cuasi-experimental, con una muestra no probabilística de 18 estudiantes de Campeche.

Los resultados mostraron una disminución en las dificultades de regulación emocional tras la implementación del programa. El 55.6% de los participantes presentó mejoría, ya que la media disminuyó de 59.9 en el pre-test a 52.6 en el post-test.

En conclusión, los hallazgos indican que incluso una intervención breve puede favorecer la regulación emocional infantil. La implementación continua de estos talleres en la comunidad educativa podría generar resultados emocionales más significativos.

Palabras clave: Regulación emocional; Arteterapia; Mindfulness; Educación

PROBLEMATIZACIÓN

La Desregulación Emocional constituye un factor de riesgo crítico para el desarrollo infantil que puede propiciar la aparición de trastornos mentales y afecciones en la salud mental. La magnitud de esta problemática es reconocida a nivel internacional por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), en donde uno de cada siete jóvenes de entre 10 y 19 años padece algún tipo de trastorno mental. Frente a esto, la promoción de la regulación emocional se rige como una estrategia fundamental. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2021) provee evidencia al demostrar que, los estudiantes con mayores habilidades de regulación emocional, reportan mayor satisfacción con su vida, menos problemas emocionales y mejor rendimiento académico. Asimismo, la

[1] Universidad Autónoma de Campeche. al064590@uacam.mx

OMS concluyó que las artes, como intervención en la promoción de la salud mental, tienen un impacto significativo para los adolescentes, centrándose en mejorar la capacidad para gestionar las emociones (OMS, 2019). Dicha integración es teorizada por Laury Rappaport (2014), quien ha explorado la potencia de combinar la conciencia plena (mindfulness) con las diferentes modalidades de terapia artística. En México, la urgencia de atender la dimensión socioemocional en la educación básica queda evidenciada por datos alarmantes, pues el 68% de escuelas reportaron necesidad de apoyo en educación emocional según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022). Esto fue reconocido formalmente por el estado mexicano con la integración de la Educación Socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022) una medida que aún requiere de estrategias de implementación concretas y evaluables. En cuanto al contexto local, el problema de la desregulación emocional se manifiesta en la primaria “Septimio Pérez Palacios”. De acuerdo con reportes del personal de apoyo, se observa una alta incidencia de conflictos interpersonales entre los estudiantes, así como un déficit en el desarrollo de habilidades sociales y educación emocional. De igual forma, el área de Psicología y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de la institución han reportado que la atención a los problemas socioemocionales es insuficiente. Esto se debe, en parte, al limitado compromiso de algunos padres de familia y tutores, lo que dificulta la intervención de estas necesidades de manera integral.

Planteamiento del problema

¿Qué cambios se presentan en los niveles de regulación emocional tras la aplicación de un programa de Arteterapia basado en Mindfulness en los estudiantes de sexto grado de la primaria “Septimio Pérez Palacios”, 2026?

JUSTIFICACIÓN

Esta investigación responde a una necesidad urgente en las aulas de la primaria Septimio Pérez Palacios puesto que, la evidencia reportada por el personal de la institución, señala la absoluta necesidad de implementar intervenciones efectivas. Este estudio es conveniente ya que actúa de manera directa para abordarla, ofreciendo una solución aplicada donde más se necesita. Asimismo, existe un amplio beneficio social ya que, a nivel individual, los estudiantes podrán desarrollar herramientas vitales como el autoconocimiento, la gestión de emociones y empatía, obteniendo una mejora del bienestar psicoemocional y una reducción en su vulnerabilidad a trastornos mentales en el futuro. De igual manera el nivel comunitario se ve beneficiado pues, mientras la regulación emocional mejore, existirá un impacto positivo en el clima familiar y sobre todo en el entorno escolar, fomentando la cultura de paz y el respeto desde temprana edad. Por otra parte, esta investigación tiene implicaciones prácticas directas pues proporcionará un programa que, para las instituciones

educativas, servirá como apoyo en la atención socioemocional de la comunidad estudiantil, alineándose con los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana de formar estudiantes integrales. Incluso, este estudio ofrece a las familias un recurso complementario para apoyar el desarrollo emocional de sus hijos, un área que llega a ser difícil de abordar sólo desde casa. Este estudio también realiza un aporte significativo al campo de la psicología educativa, pues contribuye a llenar el vacío teórico que existe en regulación emocional. Aunado a ello, proporcionará evidencia sobre la efectividad de estas estrategias en el contexto sociocultural de Campeche, información que actualmente es escasa.

OBJETIVOS

Objetivo general

Evaluar los cambios en los niveles de regulación emocional en estudiantes de sexto grado de la primaria “Septimio Pérez Palacios” tras la aplicación de un programa de Arteterapia basado en Mindfulness, para la valoración de las habilidades socioemocionales dentro del entorno educativo.

Objetivos específicos

1.- Identificar los niveles de regulación emocional antes y después de la aplicación del programa.

2.- Diseñar un programa de intervención basado en los principios de la Arteterapia y el Mindfulness, según los resultados obtenidos.

3.- Aplicar el programa en un grupo de estudiantes de sexto grado de la primaria “Septimio Pérez Palacios”.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES

Regulación emocional:

Gross (1998, 1999) definió la regulación emocional como un proceso por medio del cual las personas ejercen una influencia sobre las emociones que experimentan, sobre cuando suceden y sobre cómo se experimentan y se expresan.

Arteterapia basada en Mindfulness:

Laury Rappaport, autora de “Mindfulness and the Arts Therapies: Theory and Practice” lo define como *“los procesos internos de las artes que cultivan la atención plena y el compromiso con el momento presente, y la aplicación de las prácticas de atención plena a las terapias artísticas”.* (Rappaport, 2014).

MARCO TEÓRICO

Regulación emocional:

Definiciones conceptuales por autores

La formalización del concepto “regulación emocional” fue originada por James Gross en 1998 al establecer su modelo del proceso emocional, elaborado junto con Ross Thompson. Para Gross, la regulación emocional significa “cualquier intento que hacen las personas para modificar en alguna medida la ocurrencia, intensidad o duración de un estado emocional, ya sea positivo o negativo; bien alterando algunos de los factores que anteceden a la emoción o bien modificando algún aspecto de la emoción en sí misma” (Gross, 1998). Asimismo, señala que “la regulación emocional puede influir en el tipo de emociones que las personas tienen, cuándo las tienen y en el modo en que experimentan y expresan las mismas” (Gross, 1999). Relacionado a los anteriores conceptos, Thompson explica que la regulación emocional también implica “todos los procesos intrínsecos y extrínsecos responsables de la monitorización, evaluación y modificación de las reacciones emocionales, especialmente sus características temporales y de intensidad” (Thompson, 1994).

Proceso emocional de Gross y Thompson

Uno de los principales modelos a partir del cual se desarrolla el concepto de regulación emocional es el de Proceso emocional de Gross y Thompson (2007). Este modelo propone que “la regulación emocional puede ser estudiada en función del lugar en el que la estrategia de regulación se inserta dentro del proceso de generación de la emoción” (Gross, 1999). De esta forma, Gross y Thompson plantean una secuencia cronológica de eventos, implicando en primer lugar un estímulo (el cual puede ser externo, interno, real o imaginario), después la atención, la evaluación y por último una respuesta emocional que traerá consigo cambios a nivel subjetivo, fisiológico y conductual. Para ambos autores, las emociones surgen a partir de la evaluación que la persona hace sobre una situación de su contexto, considerado relevante según sus propias metas. Con base en todo lo anterior, Gross y Thompson señalan que el individuo genera cinco procesos de regulación emocional que se traducen en estrategias claves a lo largo del proceso emocional y hacia la manifestación conductual, las cuales son: a) selección de la situación; b) modificación de la situación; c) despliegue atencional; d) cambio o reevaluación cognitiva; e) modulación de la respuesta. Finalmente, un programa de regulación emocional puede ser centrado en “el entrenamiento de estrategias para modular los diferentes componentes de la respuesta emocional (fisiológico, subjetivo y conductual) mediante el entrenamiento, por ejemplo, en el uso de técnicas de relajación” (Merlino, 2013). Este último párrafo se relaciona con el proyecto planteado en esta investigación, pues gracias a los principios del Mindfulness podrán combinarse técnicas de concentración, relajación y atención en el momento presente.

Arteterapia basada en Mindfulness:

Integración del mindfulness y las terapias de arte

Las raíces del mindfulness y su relación con las terapias de arte se remontan a lo largo de la historia, donde el uso de las artes se denotaba en rituales destinados a potenciar las prácticas tanto religiosas como espirituales. Además, las terapias de artes buscaban promover la sanación y transformación. Es así que, la autora de este importante libro, define que "el mindfulness en las terapias a través de las artes puede comprenderse desde dos perspectivas: 1.- Los procesos inherentes a las artes que cultivan la conciencia atenta y la participación en el momento presente y 2.- La aplicación de prácticas de mindfulness dentro de las terapias artísticas" (Rappaport, 2014). Dentro de un proceso de creación artística, se puede entrar en un estado llamado "estado de flujo". En este estado suelen experimentarse sensaciones de inmersión completa en el proceso, una quietud de la mente, una vivencia de unidad con la experiencia artística que se está desarrollando en el aquí y en el ahora y una ausencia del tiempo externo. Con base en todo lo anterior, se evidencia que dentro del proceso de conectarse y comprometerse con la experiencia del aquí y del ahora se da el acceso a un testigo interno presente en todos los tipos y formas de artes. Por tanto, con la intervención propuesta en la presente investigación estará presente la capacidad inherente de estar simultáneamente dentro de la experiencia y fuera de ella.

El proceso artístico y la consciencia plena

Laury Rappaport tuvo décadas de experiencia con las artes en la terapia, pudiendo enfatizar los elementos más básicos de la experiencia como fundamento en la práctica. Al concentrarse en la simplicidad y detalles de cada suceso en el proceso artístico, puede analizarse la complejidad de la psique individual y sus manifestaciones infinitamente variables en el arte, la cual, "se ve enriquecida al trabajar con una variedad de medios y métodos abiertos, en contraste con los enfoques que ejercen mayor influencia sobre el contenido y las formas de utilizar los materiales" (Rappaport, 2014).

Relación entre el arteterapia basada en mindfulness y la regulación emocional:

Investigaciones han demostrado que las intervenciones basadas en mindfulness pueden favorecer significativamente los procesos de regulación emocional. La atención plena permite que las personas tomen conciencia de sus pensamientos, emociones y sensaciones corporales sin reaccionar automáticamente ante ellos. Por su parte, dentro de la regulación emocional, este tipo de conciencia ayuda a la identificación y comprensión de las emociones, lo cual es importante para poder gestionarlas saludablemente. Según el modelo de regulación emocional propuesto por Gross, "las personas pueden modificar la intensidad, duración o expresión de sus emociones mediante diferentes estrategias cognitivas y conductuales" (Gross, 1998; Gross, 2015). De este modo, el mindfulness resulta efectivo para promover procesos como la aceptación emocional y el desarrollo de una mayor flexibilidad cognitiva, elementos importantes para lograr una regulación emocional que sea eficaz. Por su parte, el arte es una disciplina que proporciona un espacio para que las personas desarrollen la

expresión y el procesamiento de las experiencias emocionales. El arteterapia permite externalizar los pensamientos y las emociones que suelen ser difíciles de expresar verbalmente, lo cual ayuda a explorar y comprender la experiencia interna. De acuerdo con Cathy A. Malchiodi, "los procesos creativos pueden promover el bienestar psicológico al proporcionar un espacio seguro para la expresión simbólica de las emociones, lo cual facilita la elaboración emocional y el autoconocimiento" (Malchiodi, 2012). Con la integración del arteterapia y mindfulness, la persona además de involucrarse en la actividad artística también puede ser mucho más consciente de sus emociones, sensaciones corporales y de sus pensamientos mientras crea. Por tanto, es evidente que esta intervención brinda un proceso de observación y aceptación de la experiencia interna, facilitando la regulación de las emociones.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación:

El enfoque de la investigación fue cuantitativo. Se realizó la medición de la variable dependiente (es decir, las habilidades de regulación emocional) en dos momentos diferentes: primeramente con un pretest, antes de la intervención; y por consiguiente con un postest, después de la intervención. Debido a que el objetivo fue analizar los cambios ocurridos en esta temporalidad, el estudio presentó un alcance longitudinal. Asimismo, se empleó un diseño cuasi-experimental, puesto que, al ejecutar el programa de Arteterapia basado en Mindfulness, se trabajó con un grupo de sexto grado de primaria.

Unidad de análisis:

La población del presente estudio se constituye por estudiantes de educación primaria, pertenecientes al estado de Campeche. La muestra es de tipo no probabilística y estuvo conformada por un grupo completo de sexto grado de la primaria "Septimio Pérez Palacios", ubicada en la colonia Emiliano Zapata del estado de Campeche, siendo un total de 28 alumnos. Para realizar la investigación, se gestionaron los permisos correspondientes con la Secretaría de Educación Pública, el docente del grupo y con los tutores de los alumnos mediante el consentimiento informado.

Instrumentación:

Se utilizó la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) en su versión en español (DERS-E), la cual fue validada para su aplicación en adolescentes mexicanos por Marín M, Robles R, González-Fortaleza C & Andrade P (2012). Este instrumento consta de 24 ítems, con una Escala Likert de 5 puntos: casi nunca, algunas veces, la mitad de las veces, la mayor parte de las veces y casi siempre. El rango de puntuaciones totales oscila entre 24 a 120 puntos, en la que una mayor puntuación se interpreta con mayores dificultades en la regulación emocional. A su vez, contiene 4 dimensiones: no aceptación de respuestas emocionales, conciencia emocional, dificultad para dirigir

la conducta a metas y claridad emocional. Los datos obtenidos en el pretest y postest fueron almacenados en una base de datos en Microsoft Excel. Asimismo, el análisis se realizó desde el software estadístico Jamovi.

Diseño del programa de intervención:

El programa de intervención tuvo un enfoque de Arteterapia basada en Mindfulness, en el cual se incluyeron actividades de expresión creativa, conciencia emocional y atención plena. Fue elaborado para crear un espacio seguro donde los participantes pudieran reconocer, aceptar y manejar sus emociones mediante la combinación de experiencias artísticas y corporales. El diseño del programa se fundamentó principalmente en modelos teóricos de regulación emocional, especialmente en el modelo propuesto por Gratz y Roemer (2004), quienes destacan la importancia de la conciencia emocional, la aceptación de las emociones y el acceso a estrategias de regulación emocional adaptativas. De igual forma, se tomaron aportaciones de Gross (1998, 2002) sobre el aprendizaje de estrategias para el manejo emocional. El programa se conformó por cinco sesiones grupales, con una duración total de 11 horas. En las primeras sesiones se trabajó el autoconocimiento, la identificación emocional y las sensaciones corporales asociadas a las emociones mediante actividades de representación gráfica y de mapeo corporal; en la tercera sesión se promovió la aceptación emocional mediante una técnica de expresión artística con acuarelas, enfocada en emociones de difícil gestión como el miedo, la tristeza y el enojo; y finalmente se implementó una estrategia práctica de regulación emocional mediante la elaboración guiada de una representación visual, llamada “semáforo emocional”. La estructura general de cada sesión se conformó de: actividad inicial de mindfulness, actividad central de expresión artística y cierre reflexivo grupal.

RESULTADOS CUANTITATIVOS

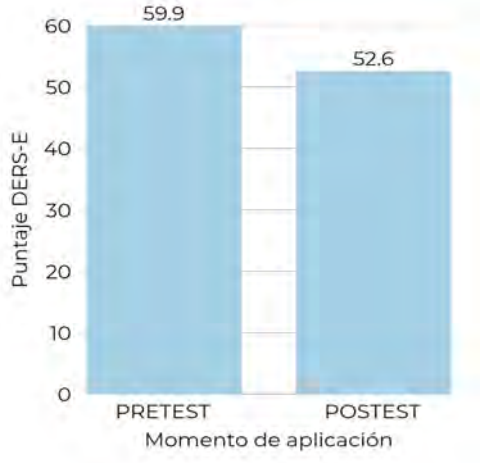


Figura 1. *Comparación de medias del pretest y postest en la escala DERS-E*

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la aplicación de la escala DERS-E (2026).

La comparación de las medias en el pretest y postest muestra una disminución en las puntuaciones globales obtenidas en la escala DERS-E después del taller. La media del pretest fue de 59.9 puntos, mientras que la media del postest disminuyó a 52.6 puntos, existiendo una diferencia entre ambos puntajes de 7.3 puntos. Estos resultados evidencian la reducción en las dificultades de regulación emocional de los participantes después del programa de intervención, interpretándose como una tendencia favorable hacia la mejora en la regulación emocional.

Figura 2. *Comparación de medias del pretest y postest en la escala DERS-E según el sexo*

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la aplicación de la escala DERS-E (2026).

Esta gráfica muestra las medias obtenidas por hombres y mujeres en ambos momentos de aplicación de la escala DERS-E. Se observa que las mujeres presentaron puntuaciones más elevadas en el pretest (media= 64.3) en comparación con los hombres (media= 53.1). Sin embargo, después de la intervención, las mujeres mostraron una disminución más notable en sus puntuaciones (media= 53.6), mientras que en los hombres la disminución fue menor (media= 50.9). Los resultados descriptivos sugieren una tendencia de mejora en la regulación emocional especialmente en el grupo de mujeres.

Tabla 1. *Estadísticas descriptivas*

	Sexo	**GLOBAL PRE**	**GLOBAL POST**
N	Mujer Hombre	11 7	11 7
Media	Mujer Hombre	64.3 53.1	53.6 50.9
Mediana	Mujer Hombre	64 55	53 46
Desviación estándar	Mujer Hombre	16.4 7.43	14.3 12.9
Mínimo	Mujer	35	30

	Hombre	43	35
Máximo	Mujer	91	74
	Hombre	62	69

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis estadístico en Jamovi.

La muestra estuvo conformada por 18 participantes, distribuidos en 11 mujeres y 7 hombres. En el pretest, las mujeres obtuvieron una media de 64.3 puntos y los hombres una media de 53.1, lo que indica que inicialmente las participantes mujeres presentaban mayores dificultades en la regulación emocional. Asimismo, la mediana fue de 64 para mujeres y 55 para hombres. En el postest, se observó una disminución en las medias de ambos grupos, siendo de 53.6 puntos en mujeres y 50.9 puntos en hombres. Esto evidencia una reducción en las dificultades de regulación emocional después de la intervención, especialmente en las mujeres. En cuanto a la desviación estándar, las mujeres mostraron una mayor variabilidad en sus puntuaciones tanto en el pretest (DE= 16.4) como en el postest (DE= 14.3), en comparación con los hombres (DE= 7.43 y DE= 12.9).

Tabla 2. *Prueba de Normalidad (Shapiro-Wilk)*

	W	**p**
GLOBAL PRE	0.984	0.983
GLOBAL POST	0.954	0.488

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis estadístico en Jamovi.

Los valores de significancia obtenidos fueron superiores a .05 en ambos momentos de aplicación (pretest p=.983; postest p=.488), por tanto, los datos presentan una distribución normal. A partir de ello, fue posible utilizar pruebas paramétricas para el análisis estadístico de la investigación, específicamente la prueba t de Student para muestras relacionadas, con la finalidad de comparar las puntuaciones obtenidas antes y después de la intervención.

Tabla 3. *Prueba t para Muestras Pareadas*

			estadístico	**gl**	**p**	**Diferencia de medias**	**EE de la diferencia**
GLOBAL PRE	**GLOBAL POST**	**T de Student**	2.05	17.0	0.057	7.39	3.61

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis estadístico en Jamovi.

Para comparar las puntuaciones obtenidas antes y después de la intervención, se aplicó una prueba t de Student para muestras relacionadas entre las puntuaciones globales del pretest y postest de la escala DERS-E. Los resultados mostraron una diferencia de medias de 7.39 puntos entre ambas

mediciones, observándose una disminución en las puntuaciones posteriores a la intervención. Asimismo, se obtuvo un valor t (17)= 2.05, con un nivel de significancia de p= .057. Aunque este valor de significancia fue ligeramente superior al criterio establecido de p<.05, los resultados evidencian una tendencia hacia la disminución de las dificultades en la regulación emocional después de la aplicación del taller. Con base en lo anterior, se observa que la intervención tuvo un efecto favorable en los participantes, a pesar de que los cambios no alcanzaron la significancia estadística. Además, el error estándar de la diferencia fue de 3.61, lo cual indica la variabilidad entre las diferencias de las puntuaciones del pretest y postest.

CAMBIOS OBSERVADOS DURANTE EL PROCESO DE INTERVENCIÓN

Reconocimiento e identificación emocional: Al inicio del taller varios alumnos del grupo presentaban dificultades para reconocer sus emociones. Durante la primera aplicación del instrumento, existieron múltiples dudas sobre la identificación de estados emocionales. Destacó el caso de un estudiante que manifestó “no sentir ninguna emoción”, pensamiento que surge de su contexto familiar y se relaciona con la expresión emocional masculina. Durante las primeras sesiones, los alumnos centraban sus emociones a situaciones muy concretas. Sin embargo, en las siguientes sesiones comenzaron a reconocer emociones específicas, así como las situaciones que las desencadenaban y las sensaciones corporales que surgen con ellas. En las última sesión, los estudiantes lograron expresar con mayor claridad cómo se sentían.

Validación y aceptación emocional: Al inicio de la intervención existió dificultad en algunos estudiantes para aceptar emociones de difícil gestión, especialmente el enojo, miedo y tristeza, ya que algunos de ellos las relacionaban con debilidad o experiencias que debían ser siempre evitadas. Fue durante la técnica enfocada en aceptación emocional cuando los participantes ya comenzaron a resignificar estas emociones desde una visión funcional y mucho más comprensiva. Las respuestas obtenidas en la actividad reflejaron una mayor validación emocional.

Desarrollo de estrategias de regulación emocional: Algunos alumnos al comienzo del taller mostraron dificultades para participar en los ejercicios de respiración consciente y mindfulness, ya que tenían una actitud de resistencia y poca concentración. Sin embargo, conforme los talleres fueron avanzando se pudo observar una mayor disposición y participación voluntaria. El uso constante de técnicas como la respiración consciente favoreció que los estudiantes pudieran realizar los ejercicios con mayor facilidad. De igual forma, las estrategias prácticas como por ejemplo el emocionómetro y el semáforo emocional fueron apropiadas activamente por el grupo. En específico, el emocionómetro continuó utilizándose incluso fuera de las sesiones, ya que los propios alumnos se organizaban para recordar su uso diario dentro de su grupo.

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo general evaluar los cambios en los niveles de regulación emocional en estudiantes de sexto grado de primaria, tras la aplicación de un programa de Arteterapia basado en Mindfulness. A partir de los resultados, pudieron ser identificados los cambios cuantitativos y observables en los estudiantes, los cuales, se relacionaron con el reconocimiento, la aceptación y el manejo emocional.

Comenzando con el primer objetivo específico, el cual fue identificar los niveles de dificultades en la regulación emocional antes y después de la intervención: los resultados iniciales obtenidos en la aplicación del pre-test de la Escala DERS-E mostraron que una gran parte de los estudiantes presentaba dificultades moderadas y elevadas en la regulación emocional. Esto denota que, previo al taller, varios de los participantes experimentaban complicaciones para la identificación, aceptación y manejo adecuado de sus emociones. Estos resultados coinciden con la teoría de Gross (1998, 2015), en la cual señala que durante la infancia y la preadolescencia las habilidades de regulación emocional aún se encuentran en desarrollo, por lo que los niños pueden presentar dificultades para gestionar las emociones intensas, sobre todo cuando su desarrollo se establece en contextos sociales y familiares complejos, caso frecuente dentro de esta institución. Asimismo, Kabat-Zinn (2003) menciona que actualmente muchas personas viven desconectadas de sus experiencias emocionales y también corporales, llevándolos a reaccionar de forma automática ante sus emociones.

Sin embargo, los cambios después de aplicada la intervención mostraron una disminución en los puntajes de dificultades en la regulación emocional de la mayoría de los participantes. De los 18 estudiantes evaluados tanto en el pretest como en el postest, 10 de ellos tuvieron disminuciones en sus puntuaciones, mientras que únicamente 5 mostraron un ligero aumento en ellas y 3 permanecieron iguales tanto en el pretest como en el postest. Aunque la prueba t para muestras relacionadas no alcanzó significancia estadística ($p= .057$), sí se observó una tendencia de disminución en las dificultades de regulación emocional después de la intervención, siendo 7.3 puntos la diferencia entre las medias del pretest y postest. El tema de la significancia estadística puede relacionarse con la corta duración del programa, ya que el taller tuvo una duración aproximada de 11 horas distribuidas en cinco sesiones.

De igual forma, los cambios observados por la facilitadora del programa permitieron identificar avances importantes en las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Varios participantes comenzaron a reconocer las emociones que antes negaban o minimizaban. Esto fue observado especialmente en algunos estudiantes hombres, pues ellos inicialmente mostraban dificultades para reconocer su tristeza o vulnerabilidad debido a pensamientos familiares como por ejemplo “los hombres no lloran”. Posteriormente durante las actividades, tuvieron una mayor apertura para aceptar las emociones de

difícil gestión. Por tanto, estos aumentos en los puntajes del postest podrían interpretarse como una mayor conciencia y reconocimiento de los estados emocionales en estos alumnos específicamente, coincidiendo con lo señalado por Gross y Roemer sobre que, el primer paso de la regulación emocional, es reconocer y aceptar la experiencia emocional.

En relación con el segundo y tercer objetivo, enfocados en el programa de intervención basado en arteterapia y mindfulness: los cambios observados evidenciaron una participación activa y un alto compromiso emocional de los estudiantes. A lo largo de las sesiones, lograron identificar las situaciones asociadas a emociones específicas, así como reconocer su manifestación corporal y reflexionar sobre la función positiva que tiene el miedo, la tristeza y el enojo. Esto coincide con lo planteado por Laury Rappaport (2014), ya que ella sostiene que el proceso artístico favorece la conciencia plena y permite que las personas sean capaces de observar sus experiencias emocionales desde una postura más consciente y reflexiva. A su vez, McNiff (2009) destaca que el arte y el movimiento facilitan la expresión emocional y promueven procesos de autoconocimiento y transformación personal.

Finalmente, los hallazgos de todo el programa indican que incluso una intervención breve puede favorecer la regulación emocional infantil. Sin embargo, se considera importante destacar que la implementación de este tipo de programas de intervención que combinen las actividades artísticas, la conciencia corporal y la reflexión emocional podrían generar resultados aún más significativos si se les proporcionara una mayor duración, continuidad y seguimiento. Además, este tipo de talleres son una herramienta valiosa dentro del contexto escolar, ya que promueven un espacio que contribuirá al autoconocimiento de los estudiantes, a su expresión emocional y a la mejora del bienestar psicológico desde edades tempranas.

REFERENCIAS:

Gratz, KL, Roemer, L. Evaluación multidimensional de la regulación y desregulación emocional: desarrollo, estructura factorial y validación inicial de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment 26 , 41–54 (2004). https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, 2(3), 271–299.

Gross, J. J. (2015). Regulación emocional: Estado actual y perspectivas futuras. Psychological Inquiry, 26(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Kabat-Zinn, J. (2003). Intervenciones basadas en mindfulness en contexto: Pasado, presente y futuro. Psicología Clínica: Ciencia y Práctica, 10 (2), 144–156. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016

Koch, SC Shaun McNiff: Integrando las artes en la terapia: Historia, teoría y práctica. Am J Dance Ther 32 , 137–139 (2010). https://doi.org/10.1007/s10465-010-9097-8

Malchiodi, C. A. (Ed.). (2012). Manual de arteterapia (2.ª ed.). The Guilford Press.

Marin Tejeda, M., Robles García, R., González-Forteza, C., & Andrade Palos, P. (2012). Propiedades psicométricas de la escala Dificultades en la Regulación emocional" en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud Mental, 35(6), 521-526*.

Merlino, A. (2013). Experiencias en investigación educativa: deserción, regulación emocional y representaciones en estudiantes universitarios: (ed.). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas. Recuperado de https://elibro.net/es/ereader/uacam/78093?page=58.

OECD (2025), *Claves para una enseñanza de alta calidad*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c7a96927-es.

Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 (1.ª ed.). (2024). Secretaría de Educación Pública. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-

Ramírez, L., Hernández, M., & Moreno, X. (s. f.). *Educación Socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: Educación Básica. Fases 3 a 6*. Secretaria de Educación Pública. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Educacion-socioemocional-en-el-Marco-de-la-NEM.pdf

Thompson RA. Emotion regulation: a theme in search of definition. Monogr Soc Res Child Dev. 1994;59(2-3):25-52. PMID: 7984164.

World Health Organization: WHO. (2025, 1 septiembre). *La salud mental de los adolescentes*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

ANEXO: INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

Iniciales de tu nombre: _____ Edad:_____ Sexo: _____

Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E) - Versión en español para adolescentes mexicanos.

Instrucciones: Por favor, indica con una "X" **qué tan seguido** te pasan las siguientes afirmaciones:

	1 (Casi nunca)	2 (Algunas veces)	3 (La mitad de las veces)	4 (La mayor parte de las veces)	5 (Casi siempre)
Tengo claros mi sentimientos					
Pongo atención a cómo me siento					
Mis emociones me sobrepasan y están fuera de control					
No tengo idea de como me siento					
Me cuesta trabajo entender por qué me siento como me siento					
Le hago caso a mis sentimientos					
Sé exactamente cómo me siento					
Estoy confundido/a por cómo me siento					
Cuando me siento mal puedo reconocer cómo me siento					
Cuando me siento mal me enojo conmigo mismo por sentirme de esa manera					
Cuando me siento mal me cuesta trabajo hacer mis deberes					
Cuando me siento mal creo que así me sentiré por mucho tiempo					
Cuando me siento mal me cuesta trabajo ocuparme de otras cosas					
Cuando me siento mal siento que soy débil					
Cuándo me siento mal me siento culpable por sentirme de esa manera					
Cuando me siento mal me cuesta trabajo concentrarme					

Cuando me siento mal me cuesta trabajo controlar lo que hago					
Cuando me siento mal creo que no hay nada que pueda hacer para sentirme mejor					
Cuando me siento mal me molesto conmigo mismo/a por sentirme de esa manera					
Cuando me siento mal me empiezo a sentir muy mal conmigo mismo/a					
Cuando me siento mal creo que no puedo hacer otra cosa que dejarme llevar por cómo me siento					
Cuando me siento mal pierdo el control de cómo me porto					
Cuando me siento mal se me dificulta pensar en algo más					
Cuando me siento mal me toma mucho tiempo sentirme mejor					

ANÁLISIS REGIONAL DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL COMPROMISO EN DIFERENTES ESTADOS EN MÉXICO

Gabriela Isabel Pérez Aranda[1]
Sinuhé Estrada Carmona[2]
Miguel Ángel Tuz Sierra[3]
Liliana García Reyes[4]

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las diferencias regionales en el compromiso estudiantil en México, así como identificar el estilo de aprendizaje con mayor prevalencia en los distintos estados/regiones que componen al país. Se empleó un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo-comparativo. La muestra estuvo conformada por 2,046 estudiantes universitarios distribuidos en tres regiones: norte (25.81%), centro (39.50%) y sur-sureste (34.70%). Se aplicó un cuestionario sociodemográfico y las subescalas de estilos de aprendizaje y compromiso académico de la Escala de Rendimiento Académico de la red RELEP (2023). Los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en los estilos de aprendizaje lo que sugiere su uso combinado y flexible de distintas formas de aprendizaje. En contraste, se encontraron diferencias significativas respecto al compromiso estudiantil, destacando la región sur-sureste con niveles más altos en comparación con la región centro indicando que el contexto regional mantiene implicación en lo académico. En conclusión, estos hallazgos sugieren que los estilos de aprendizaje no son categorías rígidas, sino flexibles y complementarias, mientras que el compromiso estudiantil sí presenta variaciones regionales. Esto resalta la importancia de diseñar estrategias educativas que consideren la diversidad estudiantil y el contexto geográfico para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras claves: compromiso académico, estudiantes y estilos de aprendizaje

INTRODUCCIÓN

Actualmente, en la educación, el estudio de los estilos de aprendizaje y el compromiso de estos es cada vez más importante, ya que suele relacionarse con el rendimiento académico y la permanencia del estudiante en la escuela. En este sentido, el compromiso académico se establece como un constructo multidimensional, el cual integra aspectos como la dedicación el cual integra al interés, entusiasmo y sentido de propósito que el estudiante tiene hacia sus estudios) y la absorción que

[1] Universidad Autónoma de Campeche. gaiperez@uacam.mx
[2] Universidad Autónoma de Campeche. sestrada@uacam.mx
[3] Universidad Autónoma de Campeche. miguatuz@uacam.mx
[4] Universidad Autónoma de Campeche. ligarcia@uacam.mx

establece el nivel de concentración y de involucramiento profundo en las actividades académicas esto de acuerdo con el modelo de Utrecht, o bien dimensiones conductuales, cognitivas y emocionales (Halif et al., 2020; Pourmirza et al., 2025).

De esta manera, la conductual que comprende a la participación activa en clases y tareas mientras que la cognitiva conlleva al esfuerzo por comprender y reflexionar sobre lo aprendido y la emocional que habla del interés, motivación o vínculo afectivo con el aprendizaje. Estas perspectivas permiten entender el compromiso como un proceso amplio que combina acciones, pensamientos y emociones del estudiante lo que permite comprender de manera más amplia la implicación y el compromiso del estudiante en su proceso formativo.

Por otra parte, los estilos de aprendizaje han sido abordados desde modelos rígidos como Kolb o Felder-Silverman surgiendo cuestionamientos sobre la misma rigidez, lo cual ha dado pie a enfoques más dinámicos como la teoría de la adaptabilidad y autorregulado del aprendizaje. A nivel psicoeducativo actualmente se reconoce la necesidad de diversificar las estrategias didácticas, ejemplo de ello; El-Sabagh (2021) señala que las instituciones educativas deben superar los métodos de enseñanza centrados en un solo estilo, mientras que Halif et al. (2020) destacan la importancia de integrar metodologías visuales, auditivas y kinestésicas de manera conjunta para favorecer el compromiso académico.

De esta manera, la identificación de los estilos de aprendizaje y la implementación de planeaciones personalizadas permiten responder a las necesidades específicas de los estudiantes y promover el aprendizaje autónomo (Castañeda et al., 2023; Mendoza et al., 2023). Desde este punto, la enseñanza deja de concebirse como un proceso homogéneo y se transforma en una práctica más flexible, centrada en el estudiante y en sus formas particulares de aprender, esto implica reconocer que no todos los estudiantes procesan la información, se motivan o participan de la misma manera, por lo que adaptar las estrategias didácticas no solo favorece la comprensión, sino también fortalece el sentido de pertenencia y la implicación en el proceso educativo.

De manera complementaria, el compromiso estudiantil ha sido reinterpretado desde enfoques que integran factores conductuales, emocionales y cognitivos, así como desde teorías contemporáneas como la teoría de la autodeterminación, la cual enfatiza el papel de la motivación intrínseca académico contextual, que reconoce la influencia del entorno sociocultural.

También se ha evidenciado que en determinadas áreas disciplinares el compromiso pueden no ser los esperados, lo que resalta la necesidad de fortalecer el acompañamiento psicológico y diversificar las estrategias pedagógicas para mejorar los resultados de aprendizaje (Pourmirza et al., 2025). Desde este mismo punto de vista entendemos al compromiso estudiantil como un fenómeno que abarca

aspectos diferentes aspectos siendo multifactorial, influido a la par por la motivación del estudiante y su contexto sociocultural en el que se desarrolla día a día.

Además, el país se caracteriza por su diversidad regional, cultural y socioeconómica. Por ello, es importante analizar cómo estas diferencias influyen en la forma en que los estudiantes aprenden y se comprometen con su formación académica.

Si bien, las regiones norte, centro y sur-sureste presentan contrastes en el acceso a recursos, la oferta educativa y las condiciones sociales y culturales, lo que puede afectar tanto los estilos de aprendizaje como los niveles de compromiso estudiantil. Asimismo, algunos estudios han identificado que, a nivel nacional, el compromiso académico en estudiantes universitarios se ha descrito a partir de cinco factores; involucramiento en el estudio, desarrollo de habilidades, reforzadores motivacionales, interacción socioeducativa y resiliencia ante situaciones estresantes (Mora-Romo & Martell-Muñoz, 2022).

En esta misma línea, se ha encontrado que su manifestación no suele ser homogénea por las particularidades sociales y económicas presentes, en relación a ello se ha identificado que en el norte del país, el compromiso suele asociarse con la vinculación al mercado laboral y la satisfacción con la formación recibida, mientras que en el sur se relaciona más con la superación de barreras sociales y la continuidad educativa, por parte de la región centro, la motivación se reconoce como un elemento dinámico que influye directamente en el nivel de implicación del estudiante y en sus resultados académicos (Aguilar-Barceló et al., 2019).

Estas diferencias ponen de manifiesto las posibles variaciones en la forma en que se manifiesta el compromiso académico entre los distintos grupos o regiones en el que factores contextuales, el desarrollo de cada región y la influencia de las distintas disciplinas académicas, las cuales pueden modular tanto los estilos de aprendizaje como el compromiso estudiantil.

En este marco, conocer cómo los estudiantes organizan los contenidos y cuáles son sus estilos de aprendizaje predominantes constituye un insumo clave para diseñar estrategias pedagógicas pertinentes (Mendoza et al., 2023), ya que el éxito académico depende, en gran medida, de la capacidad institucional para atender la diversidad de perfiles estudiantiles.

Es por ello, que a partir de lo anterior, surge la necesidad de plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el estilo de aprendizaje con mayor prevalencia en los distintos estados estudiados? y ¿Existen diferencias significativas en el compromiso estudiantil entre las regiones norte, centro y sur-sureste de México?.

En este sentido, persiste un vacío en la literatura respecto a estudios integrales que articulen estas variables desde una perspectiva regional. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo analizar las diferencias regionales en el compromiso estudiantil en México, así como identificar el estilo de

aprendizaje con mayor prevalencia en los distintos estados/regiones que componen al país considerando las posibles diferenciaciones contextuales de cada región geográfica.

METODOLOGÍA

Conforme a la presente investigación la cual cuenta con un enfoque cuantitativo y de alcance descriptivo-comparativo que busca analizar las diferencias en los estilos de aprendizaje y el compromiso académico entre distintos grupos de estudiantes pertenecientes en tres regiones (Norte, centro y sureste) en el que a partir del uso de datos numéricos y el análisis estadístico de las variables; estilos de aprendizaje y compromiso académico.

La muestra estuvo compuesta por 2,046 estudiantes universitarios de los cuales el (N=528) 25.81% Norte, (N=808) 39.50% Centro y (N=710) 34.70% sur-sureste. Se utilizó un cuestionario sociodemográfico. Por otra parte, se aplicaron las subescalas de estilos de aprendizaje y compromiso académico, pertenecientes a la escala de rendimiento académico elaborada por la red RELEP (2023).

RESULTADOS

Tabla 1. *Descripción de la muestra por regiones*

	Estado	Muestra	Porcentaje	Edades
Norte	Sinaloa	167	8.17%	18 a 49 años
	Nayarit	361	17.65%	18 a 68 años
Centro	Jalisco	404	19.75%	18 a 80 años
	Puebla	404	19.75%	18 a 48 años
Sur- Sureste	Guerrero	384	18.77%	18 y 50 años
	Campeche	326	15.93%	18 a 27 años

En la tabla 1 se observa que la muestra se encuentra dividida por regiones de México norte, centro y sur-sureste.

En la región Norte se incluyen Sinaloa (167 participantes, de 18 a 49 años) y Nayarit (361 participantes, de 18 a 68 años).

En la región Centro aparecen Jalisco (404 participantes, de 18 a 80 años) y Puebla (404 participantes, de 18 a 48 años).

Finalmente, en la región Sur-Sureste se consideran Guerrero (384 participantes, de 18 a 50 años) y Campeche (326 participantes, de 18 a 27 años).

Tabla 2. *Promedios de compromiso y estilos de aprendizaje preferentes según el estado.*

Estados	Compromiso	Kinestésico	Visual	Auditivo	Total
Sinaloa	3.273	3.317	3.222	3.345	3.291
Nayarit	3.345	3.192	3.156	3.121	3.206
Jalisco	3.125	3.179	3.117	3.159	3.146
Puebla	2.975	3.029	3.005	2.936	2.986
Guerrero	3.444	3.296	3.289	3.271	3.326

Campeche	3.367	3.239	3.185	3.169	3.246
Media total	3.255	3.209	3.162	3.167	3.200
Dif.			F= .296 Sig, .748		

De acuerdo con la tabla 2, se puede observar el estado de Guerrero registra los valores más altos tanto en compromiso (M= 3.444) y en el promedio total (M= 3.326), lo que indica un mayor nivel de involucramiento académico y con una mayor preferencia en los estilos de aprendizajes, seguidamente de Campeche (M= 3.367) y Nayarit (M= 3.345)

En contraste, Puebla y Jalisco presentan los promedios más bajos en compromiso y del total, lo que podría reflejar un menor nivel de implicación de los estudiantes en las dinámicas de aprendizaje dentro de este programa particularmente.

En cuanto a los estilos de aprendizaje, no se observan diferencias drásticas entre kinestésico, visual y auditivo dentro de cada estado, lo que sugiere que los estudiantes tienden a emplear múltiples estilos de manera complementaria.

Sin embargo, se identifica el estilo kinestésico ligeramente más alto en varios estados especialmente en Guerrero (M=3.444) y Campeche (M=3.367) siendo el que conserva la media más alta en comparación al estilo auditivo y visual de manera general.

Cabe recalcar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los estilos de aprendizaje (F= .296 / Sig, .748).

Tabla 3. *Distribución de la media de compromiso de acuerdo con el estado ubicado por región.*

Región	Ciudad	Compromiso	DE	Estilos de aprendizaje Total	DE
Norte	Sinaloa	3.273	0.589	3.291	0.457
	Nayarit	3.345	0.444	3.206	0.343
Centro	Jalisco	3.125	0.52	3.146	0.375
	Puebla	2.975	0.563	2.986	0.373
Sur- Sureste	Guerrero	3.444	0.407	3.326	0.339
	Campeche	3.367	0.324	3.246	0.522

A nivel descriptivo se puede observar que el estado con la mayor media en compromiso es el estado de Guerrero (M= 3.444), seguido del estado de Campeche (M= 3.367) ambos pertenecientes a la región de la zona sur- sureste del país. Por otro lado, Puebla presenta la media más baja (M= 2.975). Por otro lado, se puede observar que nuevamente el estado de Guerrero tiene una media global mayor respecto al uso de estrategias de aprendizaje derivada de la integración de las dimensiones kinestésica, visual y auditiva.

Tabla 4. *Diferencias entre regiones respecto al compromiso en estudiantes.*

	Media	Desv.	F	Sig.
Norte	3.309	0.050912		
Centro	3.050	0.106066	12.065	.037*
Sur-sureste	3.405	0.054447		

De acuerdo con la Tabla 4, se observa un valor de significancia de p = .037, lo que indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el nivel de compromiso entre las regiones analizadas (p < .05). Lo cual indica una tendencia en la que los estudiantes del sur-sureste presentan mayores niveles de compromiso en comparación con los del centro, mientras que el norte se sitúa en una posición intermedia. En conjunto, estos hallazgos evidencian que la región geográfica podría estar asociada con variaciones en el nivel de compromiso estudiantil.

Tabla 5. *Análisis pos hoc*

(I) Ubicación	(J) Ubicación	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.
Norte	Centro	0.259	0.074848	0.08
	Sur-sureste	-0.0965	0.074848	0.49
Centro	Norte	-0.259	0.074848	0.08
	Sur-sureste	-.355500*	0.074848	0.036*
Sur-sureste	Norte	0.0965	0.074848	0.49
	Centro	.355500*	0.074848	0.036*

* La diferencia de medias es significativa en el nivel .05.

En la tabla 5 se presentan los resultados de un análisis post hoc que compara las diferentes medias del compromiso entre las regiones norte, centro y sur-sureste, con el fin de identificar entre qué grupos existen diferencias estadísticamente significativas.

De esta manera, se identifican diferencias significativas entre la región centro y sur-sureste, donde la diferencia de medias es de -0.3555 con un valor de significancia de p < 0.036. Este resultado indica que los estudiantes del sur-sureste presentan niveles significativamente más altos de compromiso en comparación con los del centro.

Es decir, la región sur-sureste destaca en términos de compromiso estudiantil en comparación con el centro (quienes tienen la media más baja), mientras que el norte no presenta diferencias estadísticamente significativas respecto a las demás regiones. De esta manera se precisa que las diferencias estadísticamente significativas se concentran específicamente entre el centro y el sur-sureste, lo cual refuerza la idea de una variación regional en el nivel de compromiso de los estudiantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las diferencias regionales en el compromiso estudiantil entre las regiones norte, centro y sur-sureste de México, así como la identificación de los estilos de aprendizaje con mayor prevalencia en los distintos estados estudiados.

De acuerdo con los resultados obtenidos se identificaron variaciones significativas en el nivel de compromiso académico entre regiones, así como patrones descriptivos en los estilos de aprendizaje. De esta manera, los hallazgos evidencian diferencias estadísticamente significativas en el compromiso académico entre regiones ($p = .037^{¨*}$), destacando que los estudiantes del sur-sureste presentan los niveles más altos de compromiso, seguidos del norte, mientras que la región centro registra los valores más bajos.

Este resultado coincide parcialmente con lo señalado por Romo y Martell-Muñoz (2022) quienes plantean que el compromiso académico en estudiantes universitarios mexicanos puede entenderse a partir de dimensiones como el involucramiento en el estudio, la interacción socioeducativa y la resiliencia, las cuales pueden manifestarse de manera diferenciada según el contexto.

Asimismo, de acuerdo a lo propuesto por Aguilar-Barceló et al. (2019) quienes señalan que el compromiso académico varía entre regiones del país, puesto que en el norte suele vincularse con la inserción laboral y la satisfacción formativa, mientras que en el sur-sureste se asocia con la superación de barreras sociales y la continuidad educativa. En este sentido, los hallazgos del presente estudio permiten reforzar la idea de que el compromiso estudiantil no es homogéneo, sino que puede manifestarse con distinta intensidad según el contexto regional.

Sin embargo, es importante cuestionar si el compromiso académico no depende solo del lugar donde viven los estudiantes, sino también de factores personales como su motivación, su historial escolar y sus condiciones de vida, si bien son útiles para entender diferencias en el compromiso académico, estos deben analizarse con cuidado, dentro de una visión más amplia, compleja y hasta interdisciplinar.

Por otra parte, en relación con los estilos de aprendizaje, los resultados descriptivos evidencian una mayor prevalencia del estilo kinestésico, con una media general de 3.209, seguido del estilo auditivo y finalmente el estilo visual. No obstante, las diferencias entre las medias son mínimas resultando no ser estadísticamente significativas, lo que sugiere una tendencia hacia el uso complementario de múltiples estilos de aprendizaje.

Finalmente, estos resultados coinciden con enfoques actuales que cuestionan la rigidez de modelos tradicionales de estilos de aprendizaje, ya que en su lugar se propone una visión más flexible del aprendizaje en el que se entiende como un proceso adaptable y centrado en la capacidad del estudiante para autorregularse según las demandas del contexto, ya que de manera similar, algunos autores como El-Sabagh (2021) y Halif et al. (2020) enfatizan en la necesidad de diversificar las

estrategias didácticas para responder a la heterogeneidad de los estudiantes, integrando recursos visuales, auditivos y kinestésicos.

Al mismo tiempo que algunos estudios de Castañeda et al., (2023) y Mendoza et al., (2023) respaldan la importancia de identificar los estilos de aprendizaje para implementar estrategias pedagógicas más pertinentes, aunque los resultados del presente estudio sugieren que los estilos de aprendizaje no se adoptan de manera aislada, sino más bien de manera combinada.

Con base a ello, se identifica que la enseñanza debe de encaminarse hacia un pedagogía flexible, inclusiva y centrada en el estudiante, donde la clave no es etiquetar estilos, sino potenciar estrategias en la adquisición de conocimientos que favorezcan el aprendizaje autónomo y adaptativo.

Por otro lado, en relación con las diferencias regionales se observa que el sur-sureste, particularmente en los estados de Campeche y Guerrero presenta mayores niveles de compromiso estudiantil. Esto podría relacionarse con dinámicas de esfuerzo académico en contextos con condiciones específicas, lo cual coincide con lo señalado por Pourmirza et al., (2025) quienes destacan que el compromiso varía según el contexto, lo que refuerza la necesidad de estrategias educativas diferenciadas.

Asimismo, se identifican diferencias significativas entre las regiones analizadas de México, siendo el sur-sureste la que presenta mayor compromiso, seguida del norte, mientras que el centro muestra los niveles más bajos.

Estos resultados sugieren que el compromiso estudiantil no es uniforme, sino que está influido por el entorno regional.

En cuanto a los estilos de aprendizaje, se observa que los estudiantes tienden a combinar los estilos visual, auditivo y kinestésico, sin diferencias marcadas entre ellos. Esto indica un comportamiento más flexible y adaptativo en la forma de aprender.

En conjunto, dichos hallazgos indican que existen variaciones en el compromiso académico entre regiones, especialmente entre el sur-sureste y el centro, mientras que los estilos de aprendizaje funcionan más como estrategias complementarias que como categorías fijas.

De este modo, se logra resaltar la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que consideren la diversidad estudiantil y el contexto geográfico como un factor clave en el proceso educativo al mismo tiempo que se logra reconocer la necesidad de seguir investigando la relación entre factores contextuales, estilos de aprendizaje y compromiso académico.

Además, se sugiere que en futuras investigaciones se pueda incorporar variables como la disciplina, las modalidades educativas y las condiciones socioeconómicas, con el fin de comprender mejor la complejidad del fenómeno educativo en el país.

REFERENCIAS

Aguilar-Barceló, José-Gabriel, & Mungaray-Moctezuma, Ana-Bárbara. (2019). La empleabilidad de los egresados de las universidades tecnológicas en México: un análisis de eficiencia. *Revista iberoamericana de educación superior*, *10*(29), 3-24. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.520

Castañeda, G. C., Sánchez, L. P., Pimienta, D. P., & Pérez, B. G. M. (2023). *Relación entre los estilos de aprendizaje con el compro-miso de los estudiantes universitarios de la Unidad Académica de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nayarit, México.* IQuatro Editores.

El-Sabagh, H. A. (2021). Adaptive e-learning environment based on learning styles and its impact on development students' engagement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *18*(1), 53.

Halif, M. M., Hassan, N., Sumardi, N. A., Omar, A. S., Ali, S., Aziz, R. A., ... & Salleh, N. F. (2020). Moderating Effects of Student Motivation on the Relationship between Learning Styles and Student Engagement. *Asian Journal of University Education*, *16*(2), 94-103.

Mendoza, E. M., Campillo, D. G., García, V. J., & Márquez, G. A. P. (2023). *Relación entre los estilos de aprendizaje con el compromiso de los estudiantes universitarios en Psicología y Derecho de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.* IQuatro Editores.

Mora-Romo, J. F., & Martell-Muñoz, J. (2022). Diseño y validación de instrumento para medir el compromiso académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Psicogente*, *25*(48), 1-23.

Pourmirza, A. H., Sadeghifar, J., Azizi, M., Ashraf Aivazi, A., Bavir, F., & Najafi Ghobadi, K. (2025). Relationship between Learning Styles and Academic Engagement in Medical Students: A Cross-Sectional Study. *Evidence Based Health Policy, Management and Economics*, *9*(2), 68-77.

NIVELES DE AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN CONTEXTOS DE MIGRACIÓN: EL CASO DE UNIVERSITARIOS LATINOAMERICANOS

Liliana García Reyes[1]
Danú Alberto Fabre Platas[2]
Vida Esther Navarrete-Machain [3]

RESUMEN

En América Latina, la expansión de la educación superior ha generado una mayor diversidad en la población estudiantil, incorporando jóvenes con diversas trayectorias, orígenes y experiencias. En este sentido, el lugar de procedencia se posiciona como una variable relevante, ya que puede influir tanto en los procesos de adaptación académica, como en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y habilidades autorregulatorias.

La presente investigación es de enfoque cuantitativo, con alcance correlacional y diseño transversal. La muestra estuvo conformada por 15,575 estudiantes universitarios de México, Colombia y Ecuador. Se aplicó la subescala de autorregulación de la escala de predictores del rendimiento académico universitario.

Los resultados destacan una correlación significativa entre las variables, siendo así que, los universitarios provenientes de comunidades pequeñas cercanas y ciudades vecinas al lugar donde estudian presentan en su mayoría autorregulación alta, mientras que quienes provienen de otro país registran el mayor porcentaje en nivel bajo.

Algunos autores indican que los estudiantes en contextos de movilidad enfrentan mayores desafíos para desarrollar estrategias de autorregulación, debido a factores como el cambio de entorno, las demandas académicas y las diferencias socioculturales. Dejando en evidencia que otros elementos como la interacción entre factores cognitivos, motivacionales y contextuales podrían influir en la capacidad de autorregulación de los estudiantes.

Palabras clave. Autorregulación, Migración estudiantil, Universitarios.

INTRODUCCIÓN

La autorregulación académica hace referencia a pensamientos, sentimientos y acciones autogenerados que se planifican y adaptan para alcanzar objetivos académicos personales

[1] Universidad Autónoma de Campeche. ligarcia@uacam.mx
[2] Universidad Autónoma de Campeche. daafabre@uacam.mx
[3] Universidad Autónoma de Campeche. miguatuz@uacam.mx

(Zimmerman, 2000), por lo tanto, se ve implicado el uso de estrategias específicas de las y los estudiantes para gestionar su propio proceso de aprendizaje.

La autorregulación académica favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, como la planificación, la organización y la definición de metas, lo que a la vez fomenta la autonomía y la responsabilidad en los estudiantes, mejorando su capacidad para monitorear y evaluar su propio aprendizaje, lo que a la larga influye positivamente en el rendimiento académico y desarrollo personal (Zimmerman, 2002).

En el aprendizaje autorregulado los estudiantes intervienen activamente para lograr sus objetivos de aprendizaje, se proponen metas o propósitos, y trabajan para conseguirlos, supervisándose constantemente y modificando sus acciones y pensamientos en un proceso autodirigido (Pérez et. al, 2009).

En los últimos años la migración estudiantil ha tomada gran relevancia en el contexto latinoamericano como consecuencia de factores económicos, sociales, políticos y educativos. El proceso por el que gran cantidad de estudiantes atraviesan al migrar de su lugar de origen hacia otra ciudad o país implica desafíos relacionados a la adaptación cultural, emocional y académica, lo cual puede influir directamente en su capacidad y desempeño académico teniendo en cuenta que al ser estudiantes migrantes las probabilidades de presentar mayores niveles de estrés, ansiedad y dificultades de integración social aumentan, factores que afectan los hábitos de estudio. (Cabrera et al., 2023)

Las universidades enfrentan nuevos desafíos relacionados con la inclusión, permanencia y éxito académico de estudiantes migrantes, ya que la autorregulación puede verse afectada por condiciones derivadas del proceso migratorio. Investigaciones recientes desarrolladas en Latinoamérica evidencian que el estrés por adaptación cultural, las dificultades económicas y la incertidumbre social afectan negativamente la motivación académica, la planificación del estudio y la gestión emocional de estudiantes migrantes (Demuner-Flores et al., 2023).

De igual manera, presentan mayores dificultades de adaptación académica, social y emocional en comparación con estudiantes no migrantes. Estas dificultades incluyen barreras culturales, discriminación, precariedad económica, ruptura de redes de apoyo y problemas de salud mental, factores que afectan directamente su desempeño académico y procesos de aprendizaje autorregulado (Inzunza-Melo & Sáez-Delgado, 2024). La dificultad para asumir el tipo de desafíos que conlleva estudiar lejos del lugar de origen puede repercutir en el bienestar y continuidad académica (Torcomian, 2016).

Estudios realizados en México, Colombia, Perú y Ecuador indican que los estudiantes con mayores niveles de autorregulación presentan mejor rendimiento académico, mayor autonomía y mejores procesos de adaptación universitaria (Aguinaga & Palacios, 2023). No obstante, dichos beneficios

pueden verse reducidos cuando existen factores externos asociados con la migración, como la discriminación, las dificultades lingüísticas y la falta de apoyo institucional.

Por lo anterior se busca dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Impacta la movilidad geográfica estudiantil en la organización y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de nivel superior?

El objetivo de este trabajo es comparar los niveles de autorregulación en estudiantes universitarios de México, Colombia y Ecuador.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo cuantitativa, de alcance comparativo-descriptivo y de corte transversal.

Se utilizó la subescala de autorregulación de la escala tipo Likert "Predictores del rendimiento académico universitario: explorando motivación, estilos de aprendizaje, compromiso, satisfacción y apoyo familiar en Latinoamérica", proporcionada por la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2024).

La muestra estuvo conformada por 15,575 estudiantes universitarios de México, Colombia y Ecuador de distintas carreras.

Los análisis estadísticos se realizaron con el programa Jamovi versión 2.3.24.0.

RESULTADOS

Tabla 1. *Frecuencias de tipo de migración*

	TIPO DE MIGRACIÓN ESTUDIANTIL	
N	Ciudad donde se ubica la universidad.	9617
	Otro país.	122
	Una ciudad vecina.	2280
	Otra ciudad de este país.	1118
	Una comunidad pequeña cercana a esta ciudad.	2438

De acuerdo con la tabla 1, el 61.75% de los encuestados son originarios de la ciudad donde estudian, seguido de quienes son originarios de una cuidad pequeña cercana a la ciudad donde se encuentra la universidad con 15.65%, el 14.64% de los encuestados son procedentes de una ciudad vecina y el 7.18% son de otra cuidad. Pertenecen a la minoría los estudiantes originarios de otro país con 0.78%.

Tabla 2. *Tipo de migración*

		TIPO DE MIGRACIÓN
AUTOREGULACIÓN	R de Pearson	0.025
	gl	15573
	valor p	0.002

En la tabla 2 se evidencia una correlación significativa entre las variables autorregulación y migración estudiantil siendo el valor de p menor a 0.05. Esto sugiere que los procesos migratorios pueden influir en la manera en que los estudiantes organizan, supervisan y regulan sus estrategias de aprendizaje dentro del contexto universitario.

Tabla 3. *Niveles de autorregulación según el tipo de migración estudiantil*

		Nivel de autorregulación			Total
		Bajo	Medio	Alto	
Ciudad donde se ubica la universidad.	Recuento	5258	1306	3053	9617
	%	54.7%	13.6%	31.7%	100.0%
Otra ciudad de este país	Recuento	637	154	327	1118
	%	57.0%	13.8%	29.2%	100.0%
Una comunidad pequeña cercana a esta ciudad	Recuento	1266	343	829	2438
	%	51.9%	14.1%	34.0%	100.0%
Una ciudad vecina.	Recuento	1175	351	754	2280
	%	51.5%	15.4%	33.1%	100.0%
Otro país	Recuento	73	15	34	122
	%	59.8%	12.3%	27.9%	100.0%
Total	Recuento	8409	2169	4997	15575
	%	54.0%	13.9%	32.1%	100.0%
Chi cuadrada			Sig. 011*		

Respecto a la tabla 3 de los niveles de autorregulación según el tipo de migración estudiantil, se observa que en todos los grupos predomina el nivel bajo de autorregulación, con porcentajes que oscilan entre aproximadamente 51% y 60%.

El nivel alto se sitúa en segundo lugar alrededor del 28% al 34%, mientras que el nivel medio es el menos frecuente en todos los casos cerca del 12% al 15%.

Además, se destaca que los estudiantes provenientes de comunidades pequeñas cercanas y ciudades vecinas presentan ligeramente mayores proporciones de autorregulación alta, mientras que quienes provienen de otro país registran el mayor porcentaje en nivel bajo.

En conjunto, el tipo de migración estudiantil se encuentra asociada a los niveles de autorregulación en los estudiantes (χ^2, $p = 0.011^*$), aunque las variaciones porcentuales son relativamente pequeñas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados encontrados en esta investigación coinciden con investigaciones recientes que señalan que la autorregulación académica constituye un proceso altamente sensible a las condiciones contextuales, sociales y emocionales que experimentan los estudiantes durante su trayectoria universitaria. González et al. (2025) sostienen que la autorregulación implica procesos de planeación,

monitoreo y autoevaluación que pueden verse afectados por factores externos relacionados con el entorno académico y social. De manera similar, Burbano-Larrea et al. (2021) destacan que los estudiantes universitarios presentan variaciones importantes en sus niveles de autorregulación dependiendo de las condiciones de adaptación y las demandas académicas que enfrentan.

Los hallazgos del presente estudio permiten inferir que los estudiantes migrantes, particularmente aquellos provenientes de otros países, enfrentan mayores retos para desarrollar estrategias de autorregulación eficientes. En la muestra analizada, este grupo presentó el porcentaje más elevado de autorregulación baja (59.8%), lo que podría relacionarse con procesos de adaptación cultural, estrés académico y dificultades de integración social. Chávez et al. (2021) encontraron que los estudiantes migrantes universitarios experimentan mayores niveles de estrés académico derivados de cambios sociales, económicos y culturales, los cuales repercuten en su desempeño y estabilidad emocional. Dichos factores pueden limitar la capacidad de los estudiantes para establecer metas académicas, gestionar el tiempo y mantener hábitos de estudio constantes.

Asimismo, los estudiantes provenientes de comunidades pequeñas cercanas y ciudades vecinas mostraron porcentajes ligeramente superiores de autorregulación alta en comparación con otros grupos. Este resultado podría explicarse por la existencia de redes de apoyo familiar y social más accesibles, así como por procesos de transición menos abruptos respecto al entorno universitario. Diversas investigaciones han señalado que la percepción de apoyo social y la adaptación al contexto educativo favorecen el desarrollo de habilidades autorregulatorias y estrategias de afrontamiento académico (González et al., 2022).

Molina-Torres et al. (2021) señalan que la autorregulación del aprendizaje guarda una relación significativa con las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, lo cual sugiere que las dificultades encontradas en los estudiantes migrantes podrían impactar no solo en su organización académica, sino también en su éxito educativo y permanencia institucional.

La presente investigación permitió identificar que existe una relación significativa entre la migración estudiantil y la autorregulación académica en estudiantes universitarios. Los resultados indican que los procesos migratorios pueden influir en la manera en que los estudiantes organizan, supervisan y regulan sus estrategias de aprendizaje dentro del contexto universitario.

Estos hallazgos sugieren que las condiciones asociadas a la movilidad estudiantil pueden influir en la manera en que los estudiantes supervisan y regulan sus procesos de aprendizaje en el contexto universitario. Asimismo, el estudio permitió comparar los niveles de autorregulación en estudiantes universitarios de México, Colombia y Ecuador, aportando evidencia sobre la relevancia de los factores migratorios en la experiencia académica en educación superior.

Un punto por destacar es que, independientemente del tipo de migración, predominan niveles bajos de autorregulación en todos los grupos analizados. Lo anterior evidencia la necesidad de fortalecer estrategias institucionales orientadas al desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo, manejo del tiempo, establecimiento de metas y monitoreo académico.

Los resultados también permiten concluir que la migración estudiantil representa un fenómeno multidimensional que no solo implica movilidad geográfica, sino también procesos de ajuste emocional, social y académico.

En consecuencia, las universidades deben implementar programas de acompañamiento integral que favorezcan la adaptación y permanencia de los estudiantes migrantes.

REFERENCIAS

Aguinaga Villegas, D. R., & Palacios Garay, J. P. (2023). Autorregulación del aprendizaje y pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Ecuatoriana de Psicología, 6*(15), 92–105. https://doi.org/10.33996/repsi.v6i15.92

Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M., & Ruiz-Lapuerta, I. (2021). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo. *Cátedra, 4*(3), 74–92. https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048

Cabrera-Díaz, E., Reyes-Gaspar, P. L., & Charry-Méndez, S. (2023). Efecto de un programa de grupo de encuentro sobre el estrés y la ansiedad en estudiantes universitarios migrantes. *Psicología y Salud, 34*(1). https://doi.org/10.25009/pys.v34i1.2855

Chávez Anaya, T., Cuadros Rivera, M. M., López Maque, A., Montoya Zea, M. F., Requena Esquieros, N., & Talavera Aliga, Y. (2021). Estresores académicos en estudiantes migrantes y no migrantes de la Universidad Católica de Santa María. *Revista de Psicología, 10*(2). https://doi.org/10.36901/psicologia.v10i2.1240

Demuner-Flores, M. R., Ibarra-Cisneros, M. A., & Nava-Rogel, R. M. (2023). Estrategias de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios durante la contingencia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 14*(39). https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.39.1532

González Franco, V., Sotelo Castillo, M. A., Echeverría Castro, S. B., Barrera Hernández, L. F., & Ramos Estrada, D. Y. (2025). Percepción de estudiantes universitarios sobre su proceso de autorregulación académica. *Andamios, Revista de Investigación Social, 22*(58). https://doi.org/10.29092/uacm.v22i58.1195

González Lomelí, D., Castañeda Figueiras, S., Jiménez Martínez, M. C., Maytorena Noriega, M. A., Barrera Hernández, L. F., & Mariñez Valenzuela, V. I. (2022). Perfil de autorregulación,

estrategias de aprendizaje y ejecución académica de estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos, 22*(2), 253–268. https://doi.org/10.18566/infpsic.v22n2a15

Inzunza-Melo, B., & Sáez-Delgado, F. (2024). Programas de entrenamiento para promover la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 15*(44), 55–74. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.44.1898

Molina-Torres, L. C., Barrera-Hernández, L. F., Sotelo-Castillo, M. A., Ramos-Estrada, D. Y., & Pérez-Ríos, R. (2021). Orientación al futuro, estrategias de aprendizaje, autorregulación y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Educación y Ciencia*, 10(56). https://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/599

Pérez, M. V., Díaz, A., González-Pienda, J., Núñez, J. & Rosário, P. (2009). Escala de metas de estudio para estudiantes universitarios. Revista Interamericana de Psicología 43, 449-455.

Torcomian, C. (2016) Experiencias universitarias en estudiantes migrantes. Revista Investigación en Psicología, 19(2), 49-68. https://doi.org/10.15381/rinvp.v19i2.12889

Zimmerman, B. (2000). Lograr la autorregulación: una perspectiva cognitiva social. En M. Boakaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), Manual de autorregulación. San Diego Academic Press, pp. 13-40. https://www.sciencedirect.com/science/chapter/edited-volume/abs/pii/B9780121098902500317?via%3Dihub

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, pp. 64-70. https://www.leiderschapsdomeinen.nl/wp-content/uploads/2016/12/Zimmerman-B.-2002-Becoming-Self-Regulated-Learner.pdf

PERCEPCIONES ESTUDIANTILES Y TRAYECTORIAS DE ADAPTACIÓN ANTE LA PROHIBICIÓN DE ALIMENTOS ULTRAPROCESADOS: UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO EN EL BACHILLERATO TECNOLÓGICO

Melquicedec Olea Valencia[1]
Felicia Hernández Palmeros[2]

RESUMEN

Este estudio exploró las percepciones de estudiantes de un bachillerato tecnológico ante la prohibición de alimentos ultraprocesados, implementada como una estrategia de salud institucional. Se utilizó un diseño cualitativo etnográfico con grupo focal de doce estudiantes de quinto semestre de un bachillerato tecnológico en Veracruz, México. El análisis efectuado mediante codificación abierta y axial revela que la medida generó reacciones de incredulidad, enojo y ansiedad debido al papel sociocultural y afectivo que tienen dichos productos. Se identificaron trayectorias de adaptación diversas; aceptación, dificultad parcial hasta la resistencia con micro transgresiones. Asimismo, surgieron tensiones estructurales relacionadas con la logística escolar, principalmente en los tiempos de consumo y la calidad en el servicio, mismos que pueden impactar en el bienestar y rendimiento académico. Se concluye que la innovación en políticas de salud escolar no debe limitarse únicamente a la prohibición, sino que precisa un cambio integral que incluya infraestructura apropiada, educación nutricional y procesos de participación estudiantil para asegurar la efectividad de las trayectorias de cambio de hábitos en el contexto escolar.

Palabras clave: gestión escolar, percepción estudiantil, Educación Media Superior, alimentación escolar, innovación educativa.

INTRODUCCIÓN

La regulación de los entornos alimentarios escolares se ha consolidado como una línea de intervención prioritaria con el objetivo de reducir problemas como la obesidad, diabetes y sedentarismo. En México, esta regulación normativa se formalizó recientemente a través del Acuerdo por el que se establecen los Lineamientos Generales para el expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados en las escuelas del Sistema Educativo Nacional (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024), marco legal que sustenta la estrategia federal “Vive Saludable, Vive Feliz” e impone la prohibición absoluta de productos ultraprocesados con sellos de advertencia normativos.

[1] Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 66. melquicedec.olea.cb66@dgeti.sems.gob.mx
[2] Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 66. felicia@cbtis66.edu.mx

No obstante, la implementación de políticas restrictivas de nutrición suele ejecutarse bajo una lógica vertical que asume una modificación lineal y automática de los hábitos alimenticios. Desde una perspectiva sociológica, las prácticas alimentarias constituyen fenómenos complejos estrechamente relacionados con las dimensiones culturales, afectivas, relacionales y socioeconómicas que configuran un conjunto de prácticas alimentarias profundamente arraigadas. Como consecuencia, la irrupción de normativas restrictivas en la cotidianidad escolar choca con las realidades materiales de los planteles y las subjetividades de los actores, desencadenando procesos de tensión, adaptaciones fragmentadas o dinámicas de resistencia abierta en el exterior e interior del centro escolar.

A pesar de la relevancia de este fenómeno, la literatura científica cualitativa en el contexto mexicano –particularmente en la educación media superior– es aun incipiente. Frente a este vacío de conocimiento, la presente investigación se planteó como objetivo primordial comprender las experiencias, significados y reacciones afectivas del alumnado ante la prohibición de alimentos ultraprocesados en un bachillerato tecnológico, para lo cual, se realizó una investigación cualitativa etnográfica.

JUSTIFICACIÓN

La implementación de políticas públicas orientadas a la salud escolar en México ha dado un giro histórico con el reciente acuerdo secretarial publicado el 30 de septiembre de 2024 en el Diario Oficial de la Federación, el cual entró en vigor el 29 de marzo de 2025, donde se contempla la prohibición de la venta de alimentos ultraprocesados en las escuelas, mismo que respaldó a la “Estrategia Vive Saludable, Vive Feliz. No obstante, la efectividad de una norma no reside únicamente en su decreto, sino en la capacidad de los actores sociales para integrarla en su cotidianidad. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024), estas medidas buscan combatir de raíz la emergencia epidemiológica de obesidad infantil y juvenil; sin embargo, en el contexto del bachillerato tecnológico donde se realizó el estudio, esta transición ha representado una ruptura con las dinámicas de socialización de los adolescentes, justificando la necesidad de comprender el fenómeno desde una perspectiva cualitativa. Desde un enfoque social, el estudio es relevante porque identifica las brechas entre la política macrosocial y la realidad vivida por el estudiante.

Metodológicamente, el estudio contribuye en la literatura cualitativa aplicada a la Educación Media Superior, en este sentido, Mantuano Borbor *et al.* (2026), en el estudio documental, descriptivo y exploratorio que realizaron, al analizar las producciones científicas hechas en América latina durante el periodo del 2010 al 2025, en bases de datos como Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc y Google Scholar, así como en repositorios de universidades latinoamericanas, solo encontraron 20 estudios que trataron sobre desnutrición infantil, rendimiento académico y educación física o

recreativa, de los cuales en su mayoría fueron cuantitativos no experimentales y un número reducido de corte longitudinal o mixto. En este orden de ideas, para Bertran (2010), la alimentación debe entenderse como un hecho social total; por ello, el uso de la etnografía permite capturar la "resistencia" y el "contrabando" no como simples faltas administrativas, sino como formas de agencia y autonomía adolescente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La adolescencia es clave para consolidar estilos de vida saludables. En el nivel medio superior en México, el consumo de alimentos ultraprocesados es un problema de salud pública. Ante esto, se implementó la “Estrategia Vive Saludable, Vive Feliz”, cuyo objetivo es generar un cambio positivo y consciente en las conductas alimentarias de la comunidad escolar, promoviendo entornos y decisiones individuales más sanas.

Sin embargo, la implementación de cualquier programa institucional suele enfrentarse a una brecha compleja entre el diseño normativo y lo que realmente ocurre en la práctica cotidiana de los jóvenes. A menudo, la efectividad de estas estrategias se evalúa desde una perspectiva puramente administrativa o cuantitativa, dejando de lado la dimensión humana, subjetiva y sociocultural del estudiante, quien es el receptor y actor central del programa. En el bachillerato tecnológico en estudio, los estudiantes se desenvuelven en un entorno donde las presiones sociales, la oferta de alimentos dentro y fuera del plantel, y los hábitos previamente arraigados en el hogar ejercen una gran influencia. Hasta el momento, se desconoce cómo perciben los alumnos esta estrategia, qué significados le otorgan en su cotidianidad y si verdaderamente las acciones propuestas han logrado permear y transformar sus hábitos alimenticios en todos sus ámbitos.

Surge la necesidad de comprender las resistencias, las motivaciones o las facilidades que experimentan los jóvenes a las demandas de una vida saludable. Si no se indaga a fondo en la perspectiva del estudiante, se corre el riesgo de mantener un programa desvinculado de las necesidades, gustos y realidades juveniles, limitando su potencial transformador. Por lo anterior, emerge la necesidad de realizar una investigación cualitativa-etnográfica que responda a la siguiente problemática central: *¿Cómo interactúan las intenciones institucionales de la “Estrategia Vida Saludable, Vive Feliz” con las percepciones y los cambios reales en los hábitos alimenticios cotidianos de los estudiantes de un bachillerato tecnológico en Tierra Blanca, Veracruz, ¿durante el ciclo escolar 2025-2026?.*

MARCO TEÓRICO

Políticas para la Alimentación Escolar en México y los desafíos para la concreción y su impacto

En México, en el periodo de 2020 al 2023, el 40.4% de los adolescentes presentaron sobre peso u obesidad, lo que posiciona al país con las mayores prevalencias a nivel global. Esto afecta por igual a todos los niveles socioeconómicos y tiende a agravarse en familias con inseguridad alimentaria severa, por lo que se estima que de seguir con esta tendencia, podría implicar un costo estimado del 1.1 del PIB en las próximas décadas (UNICEF, 2025). Dicha tasa ha ido en aumento ya que en La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006 se registró que 1 de cada 3 adolescentes (31%) tenían sobrepeso u obesidad (Olaiz *et al.,* 2006) , esto ha generado que los gobiernos en turno, retomen la problemática y desde el estado diseñen políticas para promover la salud en la población mexicana, específicamente en los niños y adolescentes.

En el año 2010, se realizó en México el primer acuerdo secretarial que pretendía impactar por medio de las escuelas en la alimentación escolar, sin embargo este era limitado al nivel de educación básico, y aunque se fomentaban hábitos saludables, solo manejaba recomendaciones del criterio nutricional basado en contenido calórico por porción y reducción de grasas y azúcares, los productos procesados eran permitidos si cumplían con ciertos límites de calorías, se recomendaba el agua simple como opción preferente, todo se manejó como exhortos y medidas administrativas generales. Fue en el año 2014 cuando se emite un acuerdo secretarial de mayor cobertura, incluyendo a todas las escuelas del Sistema Educativo Nacional, sin embargo, sus criterios de prohibición estaba basado en tablas técnicas de calorías, grasas y sodio (pudiendo ser algo tedioso o complejo en su interpretación), lo que hacía que algunos productos ultraprocesados también fueran permitidos si eran porciones pequeñas o cumplían límites nutrimentales, se tenía a disposición de los alumnos algunas frituras, galletas o pastelillos siempre que “no rebasaran los límites calóricos establecidos”, aunque el agua simple para beber “era obligatoria en las escuelas”, se permitían leches saborizadas, jugos o néctares con límite de azúcar o endulcolorantes de bajo valor calórico, esto permitía a la vez publicidad de aquellas marcas cuyos productos cumplieran con los criterios nutrimentales acorde a dichas tablas de nutrición, aunque las sanciones legales eran conforme a la Ley General de Educación que estuvo vigente hasta el 30 de septiembre de 2019, así como a la Ley General de Responsabilidades Administrativas del momento, no era tarea sencilla hacer una validación de su cumplimiento en las escuelas dada la gran cantidad de información contenida en tablas nutrimentales de los valores permisibles para cada tipo de alimento y nivel educativo -las sanciones eran similares a las impuestas con el acuerdo actual-. Con el actual acuerdo secretarial mexicano publicado el 30 de septiembre de 2024 en el Diario Oficial de la Federación, el cual dio como plazo de 180 días posteriores a su publicación para que todas las escuelas del país estuvieran ya alineadas a las nuevas disposiciones,

el criterio fue una prohibición total de venta o publicidad de todo producto que tuviese algún sello negro de advertencia frontal en su envoltura, según lo establecido por la Secretaría de Economía y la Secretaría de Salud (2020) en la modificación a la NOM-051-SCFI/SSA1-2010, esta indicación no dio margen a permitir la venta o publicidad de algunos productos ultraprocesados, se estableció que la bebida fuera únicamente agua simple o bebidas naturales sin azúcares ni endulcolorantes; por otro lado, el reciente acuerdo responsabiliza como sujetos de su aplicación y vigilancia directa a las autoridades escolares y en segundo término a los operadores de los establecimientos de consumo, siendo las autoridades educativas y sanitarias las facultadas para vigilar y sancionar -federales, estatales o locales dentro del ámbito de sus competencias-, en este sentido, la simple presencia de productos con sellos negros de advertencia dentro de la escuela finca responsabilidades a dichos actores, acorde a su artículo 22 al citar la Ley General de Educación vigente -artículo 75 y 75 bis-, donde en escuelas privadas, pueden establecerse multas económicas desde los 1000 a 7000 UMA o el doble por reincidir, revocación del RVOE, o hasta la clausura del plantel, y en el caso de escuelas públicas, las sanciones se rigen en la Ley Federal de Responsabilidades Administrativas de los Servidores Públicos, dependiendo si son faltas no graves, pudiendo ser amonestaciones, suspensiones de 1 a 30 días del encargo, o destituciones si es recurrente y en el caso de faltas graves por cohecho, desvío de recursos o conflicto de intereses pueden ser desde suspensión de 30 a 90 días, destitución del cargo, o inhabilitación temporal desde 3 meses hasta 20 años. En cuanto a la Ley General de Salud, si se encuentra falta de higiene o venta de sustancias no permitidas, las sanciones pueden ser multas económicas considerables, clausura temporal o definitiva del establecimiento de consumo escolar, arresto administrativo hasta por 36 horas en casos de desacato grave a las órdenes de la autoridad sanitaria. Esto ha hecho que las autoridades escolares, le den más seriedad a la nueva disposición, ya que la validación del cumplimiento de dicho acuerdo es más rápido y sencillo de realizar en las escuelas.

Con base a los hechos históricos sobre este tema en nuestro país, los esfuerzos iniciales han fallado por la falta de supervisión y sanciones, lo que permitió que las cooperativas escolares se convirtieran en puntos de venta dominados por productos ultraprocesados (Hernández Serrano *et al*., 2026).

Un factor determinante en la evolución de estas políticas es el reconocimiento del entorno físico. En este sentido, se ha documentado una densidad crítica de establecimientos que venden comida alta en energía y bebidas azucaradas en el perímetro de los centros educativos (Soltero *et al*., 2017). Las políticas actuales intentan, por primera vez, no solo regular lo que se vende dentro de las escuelas al prohibir la venta y publicidad de productos ultraprocesados y el fomento en el consumo de platillos tradicionales culturalmente pertinentes, sino busca influir un poco más allá, pues también faculta a las

autoridades educativas a reportar ante estancias correspondientes la venta y publicidad de productos ultraprocesados en las periferias de las escuelas.

Por otro lado, la elección de alimentos en adolescentes no es solo una cuestión de preferencia, sino de economía, ya que el costo de los alimentos puede ser un impedimento para el acceso y el consumo de una dieta saludable. Los alimentos básicos ricos en almidón, los aceites y lo azúcares son más baratos por caloría, mientras que los alimentos ricos en nutrientes, como las frutas y verduras, las legumbres y las proteínas de origen animal son en general más caros. En este orden de ideas, en América Latina y el Caribe el costo medio de una dieta saludable es de 5.16 dólares por persona por día (Food and Agriculture Organization [FAO] *et al*., 2025), lo que lleva a los adolescentes de familias con inseguridad alimentaria a consumir calorías baratas, pero nutricionalmente pobres.

Aunque los nuevos lineamientos son robustos, su éxito en adolescentes depende de factores estructurales. La falta de acceso a agua potable gratuita en las escuelas obliga a los estudiantes de preparatoria a recurrir a la compra de bebidas embotelladas (Hernández Serrano *et al.,* 2026), pudiendo impactar en el consumo del vital líquido a libre demanda por falta de suficientes recursos económicos de los estudiantes y sus familias.

Obstáculos psicológicos y sociales para un estilo de vida saludable

De acuerdo con Bojórquez-Díaz (2025), el comportamiento humano hacia la salud está mediado por una tensión biológica y cognitiva. En este sentido, en su estudio, la autora argumenta que hay varios factores que impactan en los estilos de vida saludable, dentro de los cuales resalta: en el ámbito psicológico, el papel del sistema límbico, el cual impulsa la búsqueda de gratificación inmediata a través del consumo de alimentos palatables o conductas sedentarias. Este sistema entra en conflicto con la corteza prefrontal, responsable del autocontrol y la planificación de metas a largo plazo. Además, las emociones negativas, específicamente el estrés y la ansiedad, actúan como obstáculos que conducen a comportamientos poco saludables por lo que autoeficacia en una esfera de la vida no se traduce necesariamente en la capacidad de mantener una dieta saludable o una rutina de ejercicio, ya que cada hábito demanda recursos psicológicos distintos. Además, también ocurre la influencia del entorno social, tales como la imitación de conductas, donde la presión del grupo dificulta la adopción de hábitos saludables. Finalmente, también se tiene el impacto negativo de la desinformación en medios digitales, las estrategias de marketing que generan vínculos emocionales con productos no saludables y el uso excesivo de tecnología, que desplaza la actividad física por comportamientos sedentarios.

Contexto escolar y la etnografía

El análisis etnográfico de los entornos alimentarios escolares demanda una comprensión de las dinámicas socioculturales y territoriales que influyen en el comportamiento de los actores. En el caso

de Tierra Blanca, Veracruz, los patrones de consumo e hidratación no solo evocan a decisiones individuales o biológicas, sino que se encuentran fuertemente condicionadas por determinantes ambientales y socioeconómicos locales.

Con base en los registros geoclimáticos oficiales de la demarcación territorial, el municipio de Tierra Blanca se caracteriza por un clima cálido subhúmedo que registra temperaturas ambientales elevadas, las cuales alcanzan de forma regular una media de 36 °C durante la temporada estival, con sensaciones térmicas extremas que llegan a situarse en los 41 °C (INEGI, 2020). Esta condición climatológica genera una necesidad fisiológica y cultural constante de hidratación en la comunidad escolar. Sin embargo, la urbanización del lugar y la penetración comercial en la región de la Cuenca del Papaloapan han ocasionado un cambio en las prácticas tradicionales relacionadas con el consumo de alimentos, cambiándolas por el acceso masivo de bebidas azucaradas y productos ultraprocesados de alta densidad energética. Al realizar un contraste entre esta realidad con las aportaciones realizadas por Rodríguez-Hernández *et al.* (2026), se observa que las restricciones establecidas en los Lineamientos de Salud 2025 chocan con barreras estructurales e institucionales en los centros escolares; en primera instancia, el estudio cualitativo de referencia demuestra que persisten limitaciones de infraestructura física dentro de los centros escolares, esto se hace evidente al observar la ausencia de sistemas de bebederos en los centros escolares, lo que limita el acceso eficiente a opciones de hidratación naturales y gratuitas en entornos de alta temperatura.

Por último, la inserción en el área de estudio permite realizar el abordaje etnográfico revelando que la implementación de políticas restrictivas activa subjetividades y resistencias tanto en los estudiantes como en las familias. Como lo demuestran Rodríguez-Hernández *et al.* (2026) a través de la aplicación de entrevistas con actores educativos, en el caso de los padres de familia, manifiestan desatención o rechazo explícito ante las prohibiciones alimentarias, conservando sus pautas de consumo doméstico al percibirlas como elementos asociados a la economía del hogar, la saciedad y el afecto.

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño

Para el desarrollo del proyecto de investigación se empleó un enfoque cualitativo con diseño etnográfico, mismo que resulta adecuado para examinar las subjetividades, comprender significados, las respuestas afectivas y las prácticas socioculturales desde la perspectiva interna de los propios actores.

Participantes y contexto

La investigación se situó en un bachillerato tecnológico ubicado en el municipio de Tierra Blanca, Veracruz, durante el ciclo escolar 2025-2026. El entorno institucional del plantel permitió que fuera

posible estudiar la reciente instrumentación de la “Estrategia Vive Saludable, Vive Feliz”, la cual decretó la prohibición absoluta de productos ultraprocesados en los expendios escolares, alterando de manera drástica las rutinas alimentarias del estudiantado.

La muestra cualitativa estuvo constituida por 12 estudiantes matriculados en el quinto semestre de bachillerato. La selección de los entrevistados fue por un muestreo no probabilístico por conveniencia y disposición voluntaria.

Técnicas e instrumentos

Se aplicó una entrevista focal grupal, conducida mediante una guía de entrevista semiestructurada. Los ejes analíticos integrados en el instrumento exploraron seis dimensiones: 1) canales de socialización de la noticia, 2) reacciones emocionales iniciales e impacto afectivo, 3) patrones previos de consumo y significados asociados, 4) trayectorias adaptativas y prácticas de microresistencia, 5) modificaciones de hábitos en el entorno extraescolar y 6) percepción del servicio alimentario escolar.

De manera paralela, se emplearon herramientas analíticas auxiliares, específicamente matrices de vaciado y codificaciones temáticas elaboradas por el equipo investigador.

Procedimiento

1. Presentación del consentimiento informado.
2. Realización de la entrevista.
3. Transcripción textual.
4. Codificación abierta.
5. Codificación axial.
6. Obtención de temas finales.

El análisis se desarrolló mediante codificación abierta, axial y categorización temática, siguiendo los criterios de sistematización cualitativa. Se incorporaron citas textuales representativas como evidencia empírica para respaldar la interpretación, cuidando con estricta fidelidad al lenguaje estudiantil.

Consideraciones éticas

En la investigación se garantizó formalmente la voluntariedad estricta, anonimato absoluto mediante el uso de códigos alfanuméricos u homónimos para proteger la identidad de los estudiantes, y el principio de confidencialidad en el manejo de la información resultante. Se aseguró el derecho al retiro en cualquier etapa del proceso sin repercusiones institucionales o académicas para los jóvenes. El protocolo garantizó que no se registró información sensible, ni se afectó el bienestar de los participantes.

RESULTADOS Y ANÁLISIS CUALITATIVO

El presente capítulo expone los hallazgos del análisis cualitativo realizado mediante la aplicación de una entrevista focal grupal con 12 estudiantes de quinto semestre en un bachillerato tecnológico de Tierra Blanca, Ver. El propósito fue comprender, desde las subjetividades de los propios actores, las vivencias e implicaciones de la prohibición de la venta de productos ultraprocesados, medida implementada formalmente bajo la política federal "Estrategia Vive Saludable, Vive Feliz". A través de la recuperación de sus narrativas, se examinaron los cambios en las prácticas alimentarias cotidianas, las respuestas emocionales iniciales, su proceso de adaptación, y los efectos en su desempeño académico.

Metodológicamente, el análisis se desarrolló mediante codificación abierta y axial fundamentado en la categorización temática. Este tratamiento analítico permitió identificar patrones discursivos, tensiones institucionales y significados socioculturales presentes en las narrativas estudiantiles. Los resultados se estructuran a través de ocho categorías emergentes que sintetizan las regularidades empíricas encontradas en el área de estudio.

1. Canales de información y socialización de la noticia

La incorporación de la normativa de salud en el plantel no ocurrió mediante las vías oficiales tradicionales de comunicación interna, sino a través de un sistema digital. Los discursos de los alumnos revelan que la difusión de la información fue masiva y horizontal, impulsada principalmente por redes sociales, plataformas de microvideos y la interacción conversacional entre pares. Los testimonios reflejan la inmediatez de esta circulación mediática:

- *"Me enteré mediante anuncios de gobierno…redes sociales";*
- *"Por medio de Facebook, por las redes sociales";*
- *'En Tiktok me salió un video donde la presidenta habló sobre eso".*

2. Reacciones emocionales iniciales ante la restricción

La prohibición normativa irrumpió en la cotidianidad del plantel y con ello alteró elementos rutinarios y simbólicos que forman parte de la vida escolar. Lejos de ser recibida con neutralidad, la política pública puso en relieve respuestas afectivas complejas que denotan arraigo de los productos ultraprocesados en la identidad de los estudiantes. Estas respuestas se agrupan en 4 ejes analíticos:

1. Incredulidad: manifestada como una desconfianza sistemática hacia la veracidad de la implementación local debido a la saturación de contenidos digitales: *"Pensé que era falso"; "Sentí que no era real…muchas veces son noticias falsas".*

2. Enojo y molestia: reacción vinculada a la percepción de la norma como un acto represivo que infringía la autonomía y la capacidad de elección en la etapa de la adolescencia*: "Me enojé…porque ya no puedo comprar Sabritas"; "Cada quien decide lo que come".*
3. Sorpresa: caracterizada por la idea de que las directrices tomadas por el Estado no impactarían los subsistemas tecnológicos regionales: *"Pensé que aquí no iba a pasar…que era sólo en México, pero sí llegó".*
4. Ansiedad por privación de consumo: expresada a través de somatizaciones y manifestaciones de dependencia psicológica frente a sustancias de alta palatabilidad, tales como azúcares refinados y sodio: *"Tenía ansiedad por tomar refresco"; "Todavía lo busco...me cuesta"; "Cuando quitaron las papas me ataqué horrible".*

Estos hallazgos ratifican desde la etnografía que los alimentos ultraprocesados operan como soporte sociocultural y emocional dentro del estudiantado, cuya remoción genera resistencia en los esquemas de confort en el aula.

3. Patrones previos de consumo y significados afectivos

Las respuestas de los estudiantes permitieron realizar un inventario de los bienes alimentarios que hegemonizan el mercado escolar informal y previo a la restricción. Entre los insumos de mayor frecuencia se identificaron alimentos procesados industrialmente como: galletas hipercalóricas, frituras comerciales y bebidas azucaradas embotelladas, junto con las preparaciones locales densas en sodio y grasas saturadas; frituras preparadas con elote y salsas, elotes preparados y bebidas azucaradas de marcas comerciales.

El análisis demuestra que estos productos no eran valorados únicamente por sus propiedades nutricionales o sensoriales, sino por su densa carga simbólica y relacional. Los fragmentos de las respuestas denotan un vínculo afectivo colectivizado: *"Nos acabábamos todos los días el chile", "Las galletas de Costco…siii", o "Siempre bajaba las Sabritas con un Boing".* Para los estudiantes el consumo de estos productos constituía un ritual identitario, ligado a la convivencia en el recreo, el placer sensorial y la recompensa psicológica. Su eliminación desarmó estas redes de sociabilidad y las formas tradicionales de comensalidad construidas en torno a la oferta comercial de la cooperativa escolar.

4. Itinerarios del proceso de adaptación: trayectorias y microresistencias

Ante la restricción alimentaria, las respuestas adaptativas del estudiantado no se presentaron de forma homogénea, sino que se dividieron en tres trayectorias diferenciadas que evidencian la complejidad de modificar un hábito alimentario por decreto institucional:

- Adaptación completa: caracterizada por aquellos sujetos que asimilaron de manera progresiva los lineamientos de salud, logrando un control consciente sobre sus impulsos alimentarios anteriores: *"Ya me acostumbré"; "Ya me controlo".*
- Adaptación parcial: representada por estudiantes que, a pesar de manifestar una conformidad superficial con la modificación del entorno, experimentan tensiones internas recurrentes y deseos insatisfechos de consumo: *"Fue difícil…pero ya me acostumbré"; "Aún las sigo buscando".*
- Resistencia y transgresión: elemento crítico que se traduce en prácticas clandestinas de comercio e introducción de mercancías prohibidas al interior de la escuela. Las expresiones *"Todavía contrabandeo…me meto galletitas en la mochila" o "La verdad sí volvería a recaer"* ilustran la presencia de "microtransgresiones".

5. Modificación de hábitos alimenticios en el espacio extraescolar

El impacto de la restricción alimentaria implementada en el plantel se extiende al entorno doméstico y comunitario de los estudiantes, evidenciando los límites de una intervención focalizada en el espacio físico de la escuela. Las narrativas de los estudiantes muestran tres tendencias definidas.

Por un lado, se registran modificaciones positivas orientadas al cambio consciente de botanas industrializadas por alimentos frescos: "Ya no compro Sabritas; mejor pepinos preparados"; 'Puedo vivir sin refresco". Por otro lado, persisten patrones moderados de flexibilización donde el consumo se dosifica bajo en concepto de autorrecompensa ocasional; *"A veces me doy un gustito".* Finalmente, surge un sector resistente al cambio institucional, el cual declara una disposición latente a consumir nuevamente productos ultraprocesados: *"Sigo igual que antes"; "Volvería a caer en las garras otra vez".*

Este comportamiento ratifica que el entorno escolar restrictivo disminuye la disponibilidad del producto a nivel interno, pero posee una eficacia menor a mediano plazo si no se complementa con la alfabetización nutricional que impacte en el entorno familiar y comunitario del estudiante, lo cual concuerda con Hernández Serrano *et al*. (2026), al concluir que es necesario una educación alimentaria desde el hogar y que dado que las conductas alimentarias se forman por una compleja interacción de factores ambientales, cognitivos, fisiológicos y socioculturales, es necesario intervenciones más integrales.

6. Interrelación alimentaria y desempeño académico

Un hallazgo teórico relevante para esta investigación es la autoconciencia que poseen los estudiantes sobre el vínculo directo entre sus estados emocionales y sus capacidades cognoscitivas. Las narrativas académicas ligan el rendimiento escolar con la suficiencia de la ingesta alimentaria: *"No nos*

podemos concentrar"; "Cuando tengo hambre me da sueño"; "Sólo pienso en comida", o la determinante analogía: *"La comida es el combustible".*

Los alumnos entrevistados asocian los periodos de ayuno prolongado o la ausencia de nutrientes adecuados con un grupo de afecciones biopsicológicas que repercuten en su disposición para el aprendizaje, entre las que destacan la distracción mental, la fatiga crónica, la somnolencia diurna y cefaleas recurrentes. Si bien existe un reconocimiento sobre la necesidad de una nutrición adecuada para lograr los procesos de aprendizaje, los estudiantes enfatizan que las demandas estructurales de la escuela y las limitaciones socioeconómicas familiares operan como barreras que impiden materializar dicha conducta.

7. Vulnerabilidad estructural y rutinas alimentarias desbalanceadas

El análisis cualitativo mostró que la problemática de la alimentación en el plantel excede los alcances de la oferta de la cooperativa escolar; se encuentra en un contexto de vulnerabilidades en infraestructura, geográficas y socioeconómicas. Los estudiantes experimentan desbalances en sus dietas provocados por factores ajenos al control del plantel: la omisión sistemática del desayuno en los hogares, los desplazamientos de larga distancia y tiempo de traslado prolongados que afectan de manera crítica a los estudiantes foráneos de la región de Tierra Blanca, Ver., los recursos económicos limitados de los núcleos familiares y la desorganización de las rutinas domésticas.

Los testimonios ilustran la severidad de estos ayunos involuntarios:

- *"A veces no como en todo el día";*
- *"Me levanto a las 4:30 a.m. y no desayuno hasta las 9:45";*
- *"Me levanto y ya estoy con hambre…pero hasta el receso como".*

El análisis cualitativo identificó casos donde estas dinámicas confluyen con antecedentes clínicos de trastornos de la conducta alimentaria: *"Tuve anemia y bulimia…todavía batallo con eso"*. Estos datos indican que las intervenciones de salud escolar deben estructurarse desde un enfoque de justicia social, reconociendo que el estudiante de educación media superior se encuentra inmerso en una realidad precarizada que condiciona sus hábitos de manera previa a su ingreso al plantel.

8. Percepción del servicio alimentario institucional

Las narrativas del estudiantado manifiestan una crítica sistemática hacia la infraestructura y la operación del servicio alimentario del plantel. Tras la restricción de los productos ultraprocesados rápidos de distribuir, la oferta alimentaria sana o tradicional colapsó debido a las deficiencias logísticas. Los alumnos identifican como nudos problemáticos recurrentes la insuficiencia de los tiempos asignados para el receso, las prolongadas filas de espera, el retraso en el servicio de preparación de platillos y la falta de equidad o respeto del turno por parte del personal encargado de los expendios;

"No nos da tiempo"; "La comida la dan tarde"; "Se la dan primero a otros que llegaron después"; "Luego están ahí platicando y te dicen: ahorita hija…".

Este hallazgo coincide con el diagnóstico cualitativo nacional de Rodríguez-Hernández *et al*. (2026), en el cual se demuestra que las escuelas públicas mexicanas no cuentan con la infraestructura de comedores requerida para procesar alimentos frescos a gran escala en periodos de tiempo cortos. Ante esta limitación estructural, los estudiantes proponen soluciones para optimizar la gestión escolar: la ampliación de tiempo asignado al receso, la optimización y organización de los esquemas de atención al cliente. De lo anterior se concluye que, si la prohibición de alimentos ultraprocesados no se acompaña de una mejora en la prestación del servicio de alimentos saludables, el resultado no será la mejora en la salud pública, sino el incremento de la frustración, el conflicto interpersonal y en ocasiones hasta hambre prolongada del estudiantado.

CONCLUSIONES

Se concluye que la prohibición de productos ultraprocesados no opera como un mecanismo de transformación automática de los hábitos alimenticios. Por el contrario, la imposición de la norma desencadena distintos niveles de adaptación que van desde la aceptación consciente y la habituación regulatoria, hasta la asimilación conflictiva y la oposición abierta. Esto demuestra que los hábitos alimentarios poseen una inercia estructural que se resiste a ser modificada por el solo decreto normativo.

La investigación ratifica que la comida ultraprocesada no puede ser interpretada exclusivamente como un insumo nutricional. Estos productos poseen una densa carga simbólica que influye en las interacciones sociales del recreo, asimismo provee esquemas de confort psicológico ante el estrés académico y funciona como un mecanismo de recompensa sensorial. Su prohibición impacta en las prácticas identitarias de los alumnos, lo que explica la intensidad de las respuestas emocionales de ira, ansiedad y vulnerabilidad registradas en el estudiantado.

Lejos de asumir una postura de aceptación pasiva frente al marco normativo del Estado, los alumnos presentan una capacidad de agencia activa, reinterpretando, negociando o transgrediendo los lineamientos de forma cotidiana. El surgimiento de prácticas clandestinas como el ocultamiento de productos prohibidos en las pertenencias y el contrabando de dulces y galletas evidencia que las políticas restrictivas de salud – cuando omiten los significados de los actores - incentivan el mercadeo informal y dinámicas de transgresión.

El análisis demuestra que la transición efectiva hacia un modelo alimentario saludable no depende sólo de la voluntad de la norma ni de la conciencia individual del alumno. La adopción de prácticas

saludables se encuentra condicionada a la disponibilidad de opciones nutritivas que sean económicamente accesibles y acordes con los tiempos de la rutina escolar.

Un punto crítico que mostró el estudio es que la política de salud alimentaria se instrumentó en el plantel bajo condiciones de precarización e insuficiencia logística. La restricción de la venta de productos ultraprocesados sin contemplar de manera anticipada la provisión de agua y comedores eficientes derivó en un entorno de desatención.

La rigidez de los horarios de clase y la brevedad de los periodos de receso, en conjunto con la ineficiencia logística de la cooperativa escolar incrementan la exclusión alimentaria del estudiante.

Los hallazgos confirman que las restricciones aplicadas de forma aislada sólo en el área de la escuela, limita el impacto en el entorno sociocultural externo. Sin la integración de las familias en la modificación de hábitos alimenticios, los alumnos tendrán la pauta para continuar con el consumo de alimentos poco saludables fuera del plantel, visualizando la norma escolar como un obstáculo temporal y no como un principio del bienestar. Es necesario reforzar de manera permanente, desde los planteles, la educación nutricional, para concientizar a toda la comunidad educativa, y hacerlo con un enfoque participativo y dialéctico.

REFERENCIAS

Bertran, M. (2010). *Enfoques antropológicos de la alimentación*. En: S. Kaufer-Horwitz, A. B. Pérez-Lizaur y P. Arroyo (Eds.), *Nutriología Médica* (3ª ed.). Editorial Médica Panamericana. https://doi.org/10.1590/S0103-73312010000200004

Bojórquez-Díaz, C. I. (2025). Obstáculos para mantener un estilo de vida saludable: una revisión desde la evidencia científica. En K. J. Díaz-López, V. A. Quintana-López, C. I. Bojórquez-Díaz & M. E. Mejía-León, *Importancia de una alimentación saludable en mexicanos* (pp. 41–64). Ediciones Comunicación Científica. https://doi.org/10.52501/cc.321.03

FAO, FIDA, OMS, PMA y UNICEF. (2025). *Inflación de precios de los alimentos densos en nutrientes en relación con otros alimentos: ¿existen diferencias?* En *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2025*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/de95e011-1af9-4b28-9a07-d8ce61f8aa6c/content/state-food-security-and-nutrition-2025/price-inflation-nutrient-foods.html

Hernández Serrano, J. F. E., Dávalos Escobedo, E. M., & Montes García, F. A. (2026). Desafíos y oportunidades en la regulación de la alimentación escolar en México. Journal of Behavior and Feeding, 5(10), 73-78. https://doi.org/10.32870/jbf.v5i10.103

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). *Cuaderno estadístico y geográfico de la zona metropolitana e indicadores municipales de Veracruz*. INEGI.https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197513.pdf

Mantuano Borbor, M. L., Reyes Mantuano, M. L., Reyes Mantuano, D. . E., & Reyes Mantuano, P. G. (2026). Desnutrición infantil y rendimiento académico: vínculos con la Educación Física y la recreación en América Latina (2010–2025). Retos, 75, 545-556. https://doi.org/10.47197/retos.v75.118306

Olaiz, G., Rivera, J., Shamah, T., Rojas, R., Villalpando, S., Hernández, M., y Sepúlveda, J. (Eds.). (2006). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006.* Instituto Nacional de Salud Pública; Secretaría de Salud. https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2006/doctos/informes/ensanut2006.pdf

Rodríguez-Hernández, M. F., Fernández-Gaxiola, A. C., Nissan-Schoenfeld, E., López-Camarillo, D., & Cantoral, A. (2026). Food Environment Assessment in Primary Schools Before the Implementation of Mexico's 2025 School Food Guidelines: A Mixed Method Analysis. Children, 13(1), 88. https://doi.org/10.3390/children13010088

Secretaría de Economía y Secretaría de Salud. (2020, 27 de marzo). *Modificación a la Norma Oficial Mexicana NOM-051-SCFI/SSA1-2010, Especificaciones generales de etiquetado para alimentos y bebidas no alcohólicas preenvasados-Información comercial y sanitaria*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/normasOficiales/8150/seeco11_C/seeco11_C.html

Secretaría de Educación Pública. (2024, 30 de septiembre). *Acuerdo por el que se establecen los Lineamientos generales para el expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados en las escuelas*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5740005&fecha=30/09/2024#gsc.tab=0

Soltero, EG, Ortiz Hernández, L., Jauregui, E., Lévesque, L., Lopez Y Taylor, J., Barquera, S., & Lee, RE (2017). Caracterización del entorno alimentario del vecindario escolar en tres ciudades mexicanas. Ecology of Food and Nutrition , 56 (2), 139–151. https://doi.org/10.1080/03670244.2016.1274261

UNICEF. (2025, 10 de septiembre). *El índice mundial de obesidad supera por primera vez al de bajo peso entre los niños y niñas en edad escolar y adolescentes*. https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/el-indice-mundial-de-obesidad-supera-por-primera-vez-al-de-bajo-peso-entre-los-niños

INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Susana Astrid López García[1]
Heriberto Esteban Benito[2]
Edi Antonio López[3]

RESUMEN

Este estudio se centra en el marco normativo que promueve la equidad en las políticas educativas en México, con un énfasis en la educación superior. A través de un análisis de documentos regulatorios, se busca entender cómo se orientan las acciones hacia la inclusión y la cohesión social, considerando la diversidad de pueblos y comunidades, incluyendo grupos indígenas y personas con discapacidad. La inclusión y equidad en la educación superior en México son temas críticos que buscan abordar las disparidades en el acceso y la calidad educativa. México ha implementado políticas para garantizar el acceso a la educación superior a grupos históricamente marginados, como comunidades indígenas y personas con discapacidad. Las leyes y reglamentos, como la ley General de Educación, promueven la inclusión. Las instituciones deben mejorar su infraestructura para ser más accesibles. La investigación se inscribe en el contexto de la Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas (RIAIPE).

Palabras clave: Equidad, México, Educación, Inclusión, Políticas educativas.

INTRODUCCIÓN.

Esta investigación tiene como objetivo realizar un análisis de los conceptos de inclusión, equidad y cohesión social en la educación superior en México, vinculando teorías de diversos autores que enriquecen el debate. La educación inclusiva: Como señala la UNESCO, la educación inclusiva es un proceso que busca responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes, fomentando su participación plena en aprendizajes y actividades. Esto es esencial para cerrar brechas de exclusión social. La exclusión social: la exclusión puede manifestarse de varias formas, desde políticas de deportación hasta el relegamiento a espacios cerrados. Esta dinámica crea redes de inclusión y exclusión que afectan el acceso a recursos y oportunidades teniendo como cohesión social: Para alcanzar la cohesión social, es vital establecer conexiones entre lo global y lo local. Los actores de la

[1] Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico Superior de Naranjos. susana.lopez@itsna.edu.mx
[2] Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico Superior de Naranjos. Heriberto.esteban@itsna.edu.mx
[3] Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico Superior de Naranjos. Edi.antonio@itsna.edu.mx

sociedad civil desempeñan un papel crucial en articular estos vínculos, asegurando que los beneficios se distribuyan equitativamente.

La relación entre Inclusión, equidad y cohesión social es el contexto actual refleja una sociedad fragmentada por brechas socioeconómicas y culturales, donde la discriminación hacia grupos indígenas es particularmente aguda. Touraine sugiere que la democracia debe ser un bien común que integra las luchas de países ricos y empobrecidos, resaltando la importancia de un equilibrio entre modernidad e identidad cultural.

La igualdad de oportunidades se enfatiza que la igualdad de oportunidades está ligada a la igualdad de capacidades, lo que implica un sistema educativo accesible y de calidad. Esta visión está en consonancia con la idea de que la inclusión y exclusión son fenómenos complejos y continuos, donde las inequidades educativas se reflejan en desigualdades sociales. Los desafíos persistentes a pesar de los esfuerzos realizados, como indican Bonal y Tarabini, la pobreza y la desigualdad en América Latina siguen siendo constantes. La expansión educativa no ha garantizado una reducción en la desigualdad, lo que sugiere que se requieren políticas más coherentes y holísticas que alineen la educación con otros ámbitos de acción social.

DESARROLLO

La participación de la sociedad en el proceso educativo la cual se realizó mediante una investigación cualitativa. Esta estructura busca garantizar un acceso equitativo y de calidad a la educación, reconociendo la diversidad cultural y promoviendo la inclusión de todos los grupos, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad.

Además, la Ley General de Educación establece mecanismos para la formación y actualización constante de los docentes, asegurando que cuenten con las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos actuales y futuros en el ámbito educativo. El objetivo es no solo transmitir conocimientos, sino también formar ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con su comunidad. Es relevante el compromiso del Estado para fomentar la educación inclusiva, donde se reconozcan y respeten las particularidades de los diferentes grupos sociales, incluyendo pueblos originarios, personas con discapacidad y otros sectores marginados. Esto se traduce en la creación de políticas y programas que busquen eliminar barreras y garantizar que todos tengan acceso a una educación de calidad.

Uno de los esfuerzos más visibles para promover la equidad en el acceso a la educación es la implementación de programas de becas dirigidos a estudiantes en situaciones económicas desventajadas. A través de estos programas, el gobierno otorga recursos económicos a estudiantes de secundaria y preparatoria que, de otro modo, podrían abandonar sus estudios. Esto no solo facilita su acceso a la educación, sino que también busca mitigar el impacto de la pobreza en el rendimiento

académico. Estas becas pueden estar acompañadas de programas de tutoría y orientación, que ayudan a los beneficiarios a permanecer en el sistema educativo y a mejorar su desempeño. La educación inclusiva para personas con discapacidad: La ley General de Educación establece mecanismos para atender a estudiantes con discapacidad, promoviendo un enfoque inclusivo que busca adaptarse a sus necesidades específicas. Por ejemplo, muchas escuelas han comenzado a implementar programas de educación especial, que ofrecen recursos como personal capacitado, materiales didácticos adaptados y tecnologías de asistencia. Estas iniciativas permiten que los estudiantes con discapacidad accedan a un currículo que considera sus capacidades y fortalezas, fomentando un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo.

Como acabamos de señalar, constitucionalmente está reglamentado que el Estado debe asignar anualmente por lo menos 1% del producto interno bruto (PIB) a la investigación científica y al desarrollo tecnológico en las instituciones de educación superior públicas. De acuerdo con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt, 2011), el gasto federal en ciencia y tecnología en México ha pasado de 0.36% del PIB en 2002, a 0.41% en 2011. Esto significa que en nueve años este porcentaje aumentó 0.05, y que tendrían que pasar más de 118 años para alcanzar la anhelada meta de 1% del PIB. Sin embargo, el gobierno del presidente Enrique Peña Nieto ha planteado su compromiso para que, a más tardar en 2018, el gasto en ciencia y tecnología alcance dicha cifra.

Sobre la discriminación en México tal como se señala en el Reporte sobre la Discriminación en México 2012 (Raphael, 2012a), actualmente la igualdad de trato entre las personas únicamente es posible sobre la base de un Estado democrático, social y de derecho, cuyo marco jurídico y políticas públicas ayuden a prevenir, combatir y erradicar las persistentes asimetrías e injusticias institucionalizadas. El ministro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Arturo Zaldívar, aseveró que la diferencia entre las personas es lo que enriquece a la sociedad y constituye la base cultural de la batalla contra la discriminación, por lo que debe abordarse desde la educación en la tolerancia. En consecuencia, la no discriminación y la desigualdad, en México, es un tema de derechos y no de concesiones gratuitas o políticas discrecionales (Zaldívar, 2012).

Subtema 1. Medidas de Igualdad de Oportunidades

La ley destaca la importancia de implementar medidas positivas y compensatorias, como becas educativas y programas de capacitación laboral, que se dirigen especialmente a grupos vulnerables. Esto incluye:

Mujeres: Acceso a programas que fomenten su participación en la educación y el mercado laboral.

Niños y niñas: Iniciativas que promuevan su desarrollo integral y acceso a la educación.

Personas mayores de 60 años: Acciones que faciliten su inclusión social y acceso a servicios adecuados.

Personas con discapacidad: Adaptaciones y recursos que garanticen su inclusión en todos los ámbitos.

Población indígena: Programas que promuevan la educación y el empleo, reconociendo su cultura y necesidades específicas.

Rol del Conapred: El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) juega un papel crucial en la implementación de estas políticas. Sus funciones incluyen:

Promoción de la igualdad: Desarrolla campañas y programas para sensibilizar a la sociedad sobre la importancia de la inclusión y el respeto a la diversidad.

Recepción de quejas: Actúa como un órgano mediador que recibe y resuelve denuncias de discriminación, ya sea por parte de individuos o autoridades.

Elaboración de informes: Realiza diagnósticos sobre la situación de la discriminación en el país, lo que ayuda a formular políticas públicas más efectivas.

La combinación de disposiciones constitucionales y leyes específicas como la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, junto con el trabajo del Conapred, refleja un esfuerzo integral por construir una sociedad más justa y equitativa. La implementación efectiva de estas medidas es fundamental para garantizar que todos los individuos puedan ejercer sus derechos y libertades sin discriminación, contribuyendo así al desarrollo social y cultural del país. Las políticas y programas dirigidos a garantizar los derechos de las personas con discapacidad. Este consejo busca promover la colaboración entre diferentes niveles de gobierno y la sociedad civil para asegurar una implementación efectiva de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD).

Se puede decir que todas estas leyes, organismos e instituciones en contra de la discriminación y a favor de una cohesión social permiten mirar hacia los indígenas, discapacitados, adultos mayores, la comunidad lésbico, gay, bisexual, transexual, transgénero, travesti e intersexual (LGBTTTI),2 entre otros, como miembros de una misma sociedad a la que pertenecemos todos; posibilitan u obligan a no ejercer la discriminación ya sea porque dichas acciones pudieran ser sancionadas o bien porque está empezando a darse una concientización sobre este tema.

Subtema 2. Los principales instrumentos para la Inclusión son:

1.Sistema Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad: Incluye diversas dependencias gubernamentales, entidades federativas, municipios, y sectores público y privado que brindan servicios a las personas con discapacidad y coordinar esfuerzos y recursos para fomentar un enfoque integral en la inclusión y desarrollo de esta población. Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Conadis): Su función es: Coordina y supervisa la implementación de políticas públicas, asegurando que se cumplan los principios establecidos en la LGIPD. También actúa como un enlace entre diferentes actores involucrados en la

inclusión de personas con discapacidad. Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad: Este programa establece las directrices y acciones concretas que se implementarán para garantizar la inclusión plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social, económica y cultural. Medidas específicas: Incluye acciones que buscan eliminar barreras físicas y sociales, promover la accesibilidad, y fomentar la participación activa de las personas con discapacidad en la toma de decisiones.

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad representa un avance significativo en la protección de los derechos de este grupo. A través de la creación de un sistema coordinado y de la implementación de políticas específicas, se busca fomentar la igualdad de oportunidades y la plena inclusión de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad. El compromiso del Estado en la ejecución de estas medidas es crucial para garantizar que todas las personas, sin distinción, puedan disfrutar de sus derechos y participar plenamente en la vida social.

La situación de la población indígena en México y su acceso a la educación superior es un tema crítico que refleja profundas desigualdades sociales y económicas. A pesar de que la población indígena representa una parte significativa de la población total del país, su acceso a la educación superior es alarmantemente bajo, especialmente en áreas rurales. A continuación, se resumen los aspectos clave relacionados con la educación de este grupo:

Desigualdad en el Acceso a la Educación Superior: La diferencia en el acceso a la educación superior entre la población urbana y rural es notable. Mientras que el 80% de los jóvenes en zonas urbanas de mediano ingreso tiene acceso a la educación superior, solo el 3% de los jóvenes en áreas rurales puede aspirar a este nivel educativo. Esto se traduce en que menos del 0.2% de los jóvenes indígenas logra graduarse y obtener un título universitario, evidenciando una clara falta de oportunidades.

Políticas de Intervención: desde el siglo XXI, han surgido diversas políticas y programas para abordar esta inequidad. Las estrategias se pueden clasificar en dos enfoques principales:

Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES): ** Este programa, iniciado en 2001, tiene como objetivo facilitar el acceso de estudiantes indígenas a la educación superior. Se ha centrado en establecer Unidades de Apoyo Académico en diversas instituciones educativas, proporcionando recursos y apoyo a estudiantes de grupos indígenas.

Programa México Nación Multicultural: Iniciativas como esta buscan promover una educación que reconozca y respete la diversidad cultural de México.

Políticas Comunitarias: Universidades Interculturales: Estas instituciones se enfocan en la educación de la comunidad indígena como un todo, ofreciendo programas que integran la cultura indígena y promueven el desarrollo comunitario. Se busca no solo educar a individuos, sino fortalecer a las comunidades indígenas a través de la educación.

Impacto del PAEIIES: El PAEIIES ha logrado consolidar su presencia en 23 instituciones de educación superior en 18 entidades federativas, beneficiando a estudiantes de 49 de los 68 grupos étnicos de México. A través de financiamiento de organizaciones como la Fundación Ford y el Banco Mundial, el programa ha buscado no solo incrementar el número de estudiantes indígenas en la educación superior, sino también mejorar su permanencia y éxito académico. A pesar de los esfuerzos realizados para mejorar el acceso de la población indígena a la educación superior, persisten desafíos significativos. Las políticas actuales representan un paso importante hacia la inclusión, pero es fundamental continuar trabajando en la eliminación de barreras y en la creación de un sistema educativo que sea verdaderamente equitativo y accesible para todos. La educación debe ser un motor de desarrollo y un medio para fortalecer la identidad y cultura de los pueblos indígenas en México. El PAEIIES tiene como objetivos promover el fortalecimiento de los recursos académicos de las IES participantes para responder a las necesidades educativas de los indígenas propiciando niveles satisfactorios de ingreso, permanencia, egreso y titulación de los mismos mediante políticas que promueven el respeto a la lengua, saberes y tradiciones en el marco de la interculturalidad (Gómez, 2011). Este programa funciona en cada institución mediante una oficina de Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas, cuyos ejes de intervención son:

a) apoyo académico: cursos de nivelación, actividades extracurriculares, asesorías en pares, talleres, seminarios y conferencias;

b) tutoría: se trata de una estrategia de acompañamiento para el fortalecimiento académico y emocional individual o grupal;

c) formación de profesores: cursos de interculturalidad; y

d) gestión: apoyo a estudiantes en trámites de becas, apoyos económicos, comedores, vivienda, y vinculación (Gómez, 2011).

En la tabla 1 se muestra la cobertura de atención a estudiantes indígenas a los que ha beneficiado el PAEIIES.

Estado	Pob.indígena del estado	Pob. Indigena en educacion superior	Pob.indígena atendida en el estado por PAEIIES	Instituciones participantes en el PAEIIES
1Sonora	126 535	6 071	506	Universidad de Sonora, Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora (2)
2. Chihuahua	136 589	3 058	167	Universidad Autónoma de Chihuahua (1)
3. Sinaloa	87 948	2 177	564	Universidad de Occidente (1)
4. Nayarit	56 172	945	297	Universidad Autónoma de Nayarit (1)
5. Jalisco	75 122	5 652	458	Universidad de

				Guadalajara (1)
6. Michoacán	199 245	9 407	476	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (1)
7. Estado de México	939 354	24 150	399	Universidades autónomas del Estado de México y de Chapingo (2)
8. Hidalgo	546 834	11 162	113	Universidades tecnológicas de Tula-Tepeji y de la Huasteca Hidalguense (2)
9. Guerrero	529 780	7 256	529	Universidad Autónoma de Guerrero (1)
10. Tlaxcala	71 986	3 597	91	Universidad Autónoma de Tlaxcala (1)
11. Puebla	957 650	16 448	1006	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (1)
12. Distrito Federal	339 931	13 732	352	Universidad Pedagógica Nacional (1)
13. Veracruz	1 057 806	16 870	124	Universidad Veracruzana (1)
14. Oaxaca	1 648 426	21 656	1944	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (1)
15. Chiapas	1 117 597	8 447	730	Universidades de Ciencias y Artes de Chiapas, Autónoma de Chiapas y Tecnológica de la Selva (3)
16. Campeche	185 938	6 080	708	Universidad Autónoma de Campeche (1)
17 Yucatán	981 064	18 118	98	Universidad Autonoma de Yucatan
18. Quintana Roo	343 784	5 518	1,061	Universidad de Quintana Roo (1)

*Elaboración propia

La situación educativa de la población indígena en México, especialmente en lo que respecta a la educación superior, refleja importantes avances y desafíos. A continuación, se destacan los puntos clave sobre la población indígena, el acceso a la educación superior y el papel de iniciativas como el PAEIIES y las universidades interculturales.

Población Indígena y Educación Superior: Distribución de la Población Indígena: Los estados con mayor población indígena incluyen Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Yucatán, Puebla y el Estado de México.

Sin embargo, el Estado de México, Oaxaca y Yucatán reportan el mayor número de estudiantes indígenas en educación superior.

Beneficiarios del PAEIIES: Aunque Oaxaca, Quintana Roo y Puebla son los estados con mayor número de beneficiarios del PAEIIES, Veracruz y Chiapas tienen una participación sorprendentemente baja en este programa, lo que sugiere que aún hay brechas significativas en el acceso y la inclusión.
un sentido de pertenencia y comunidad que impulse el éxito académico.
La calidad de los programas docentes e investigativos en estas universidades debe ser una prioridad. Si logran elevar sus estándares, se convertirán en verdaderos motores de desarrollo, no solo para los individuos que allí estudian, sino también para las comunidades a las que pertenecen. Esto reforzaría la idea de que la inclusión social es una tarea colectiva que involucra a toda la sociedad, y no solo a las instituciones de educación superior.
Por último, reconocer que la inclusión social es una condición esencial para la viabilidad y gobernabilidad de un país es un llamado a la acción para todos los sectores. La educación superior de calidad debe ser vista como un derecho y una herramienta fundamental para el desarrollo equitativo y sostenible. Solo a través de esfuerzos coordinados y sistemáticos se podrán lograr cambios significativos que beneficien a todos los grupos sociales.

Subtema 3. Sobre la discriminación en México

Tal como se señala en el Reporte sobre la Discriminación en México 2012 (Raphael, 2012a), actualmente la igualdad de trato entre las personas únicamente es posible sobre la base de un Estado democrático, social y de derecho, cuyo marco jurídico y políticas públicas ayuden a prevenir, combatir y erradicar las persistentes asimetrías e injusticias institucionalizadas. El Ministro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, Arturo Zaldívar, aseveró que la diferencia entre las personas es lo que enriquece a la sociedad y constituye la base cultural de la batalla contra la discriminación, por lo que debe abordarse desde la educación en la tolerancia. En consecuencia, la no discriminación y la desigualdad, en México, es un tema de derechos y no de concesiones gratuitas o políticas discrecionales (Zaldívar, 2012).
A pesar de que desde el terreno legislativo, con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación, se han realizado grandes esfuerzos para mejorar y promover la cohesión social de los mexicanos, en el terreno "real" de la cotidianeidad, percibimos que aún no son suficientes para lograr un cambio en la mentalidad de la sociedad y en las autoridades educativas; para dotar de recursos (materiales y humanos) a sus escuelas; para incluir, por ejemplo, a personas con discapacidad o de procedencia indígena. De acuerdo con Raphael (2012b), en México, ni las instituciones ni el derecho han sido todavía capaces de hacer estallar este cierre social. La nuestra continúa siendo una sociedad fuertemente discriminatoria; nos alejan en todo de la democracia las barreras que confirman al nepotismo y los privilegios como fuente principal de las oportunidades.

RESULTADOS

Para promover la inclusión y equidad en la educación superior. Estas instituciones, a menudo concebidas como herramientas para reducir las brechas de acceso y permanencia, buscan atender las necesidades específicas de grupos históricamente marginados. Sin embargo, a pesar de su creación, las desigualdades en el acceso y la calidad de la educación siguen siendo evidentes.Es fundamental analizar las barreras que enfrentan estos grupos, que incluyen factores económicos, sociales y culturales. Las limitaciones financieras son una de las principales razones que impiden que los estudiantes de bajos ingresos y las comunidades indígenas accedan a la educación superior. Además, existen obstáculos culturales y de identidad que pueden desalentar la aspiración educativa, como la falta de representación y modelos a seguir en las instituciones. La creación de programas específicos para grupos vulnerables es un paso positivo, pero se requiere una evaluación rigurosa de su implementación y resultados. Esto incluye no solo el aumento en las tasas de inscripción, sino también el seguimiento del rendimiento académico y la permanencia de los estudiantes en estas instituciones. Las políticas deben ser flexibles y adaptarse a las realidades de cada grupo para ser efectivas.Asimismo, es crucial fomentar una cultura inclusiva dentro de las universidades que reconozca y valore la diversidad. Esto implica formar a docentes y administrativos en temas de inclusión y diversidad, así como establecer programas de sensibilización que promuevan un ambiente acogedor para todos los estudiantes.

COMENTARIOS FINALES

La relevancia de los programas académicos es crucial para que estas universidades puedan cumplir su misión. Al establecer mecanismos de revisión continua, no solo se asegurará que los contenidos sean pertinentes, sino que también se promoverá la participación activa de las comunidades en el proceso educativo, integrando sus saberes y realidades en el currículo.

Finalmente, evitar el aislamiento institucional es fundamental. Las universidades interculturales deben tejer redes de colaboración con otras instituciones, tanto a nivel local como nacional e internacional. Esto no solo enriquecerá su oferta académica, sino que también les permitirá acceder a recursos y experiencias que fortalezcan su misión de promover una educación inclusiva y de calidad. Superar estos desafíos no solo beneficiará a las universidades interculturales, sino que también tendrá un impacto positivo en las comunidades a las que sirven, contribuyendo así al desarrollo integral y a la justicia social en el país. La colaboración y el compromiso de todos los actores involucrados son esenciales para garantizar que estas instituciones se consoliden como verdaderos agentes de cambio. Tenemos como controversia el fortalecimiento de las universidades interculturales y la atención a la multiculturalidad en instituciones como la UNAM son pasos importantes hacia una educación más

inclusiva y relevante. Estas iniciativas no solo benefician a los estudiantes, sino que también contribuyen al desarrollo social y cultural del país, promoviendo una sociedad más equitativa y cohesionada.

CONCLUSIONES

La importancia de la inclusión y la igualdad de derechos en México, así como los esfuerzos legislativos que se han implementado en años recientes. Sin embargo, como mencionas, la efectividad de estas políticas es cuestionable, dado que persisten altos niveles de discriminación y desigualdad, especialmente en el ámbito educativo.

La fragmentación de esfuerzos y la falta de coherencia entre las instituciones son aspectos críticos que limitan el impacto real de las políticas antidiscriminatorias. Es fundamental que estas acciones se articulen de manera sistemática y coordinada para abordar las raíces profundas de la discriminación, que están enraizadas en diversas estructuras sociales y culturales. La educación, en particular, es un área donde se requieren intervenciones más efectivas. La baja tasa de ingreso de los pueblos indígenas a la educación superior sugiere que las políticas actuales pueden no estar alineadas con las necesidades reales de estas comunidades. Esto plantea la necesidad de evaluar y rediseñar las iniciativas existentes, asegurando que se implementen de manera que realmente beneficien a los grupos más vulnerables.

REFERENCIAS

Alcántara, Armando (2008). "Exclusión e inclusión en la educación superior: el caso de las universidades culturales en México", Inter-Ação (Brasil, Universidad Federal de Goias), vol. 33, núm. 1, enero-junio, pp. 151-167.

ANUIES (s/a). Reformas jurídicas y premisas para una política de financiamiento de las instituciones públicas de educación superior con una visión de Estado, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: http://www.anuies.mx/la_anuies/que_es/laanuies.php (consulta: 20 de septiembre de 2012).

Bonal, Xavier y Tarabini, Aina (2013). "De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza", Praxis sociológica, núm. 17, pp. 67-88.

Boudon, Raymond (1983). La desigualdad de oportunidades, Barcelona: Laia.

Bucio, Ricardo (2012). "Reporte sobre Discriminación en México 2012, documento que marca agenda contra desigualdad en la próxima década", en Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, sección Sala de Prensa-noticias, México: Conapred. Disponible en:

http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=3023&id_opcion=108&op=214 (consulta: 24 de octubre de 2012).

Castells, Manuel (2004). La era de la información. Vol. II: El poder de la identidad, México: Siglo XXI Editores.

Conacyt (2011). Informe General del Estado de la Ciencia y Tecnología México 2010, Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Disponible en: http://www.conacyt.gob.mx/transparencia/Documents/Informe_General_del_Estado_dela_Ciencia_y_la_Tecnologia_2010.pdf (consulta: 23 de febrero de 2013).

Conapred (s/a). Consejo Nacional para prevenir y eliminar la discriminación, México. Disponible en: http://www.conapred.org.mx/ (consulta: 23 de febrero de 2013).

Coneval (2010). Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social. Anexo Estadístico. México. Disponible en: http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/medicion/Pobreza_2010/Anexo_estadistico.es.do (consulta: 22 de febrero de 2013).

Del Val, José (2012). "Programa México Nación Multicultural, contribución de la UNAM para impulsar equidad", La Jornada (México), secc. Del campo, núm.62, 17 de noviembre.

Didou, Silvie y Eduardo Remedi (2006). Pathways to higher education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México, Ciudad de México, ANUIES.

Gobierno federal (2011). V. Informe de gobierno de Felipe Calderón, Ciudad de México: Gobierno Federal. Disponible en: http://quinto.informe.gob.mx/archivos/informe_de_gobierno/pdf/3_3.pdf (consulta: 10 de octubre de 2011).

Gil, Manuel; Mendoza, Javier; Gómez, Roberto y Pérez, María de Jesús (2009). Cobertura de la Educación Superior en México. Tendencias, retos y perspectivas, México: ANUIES.

Gómez, Claudia M. (2011). Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, México: ANUIES. Disponible en: http://www.anuiesnoreste.org.mx/Documents/Consejo%20Regional%202011.1/ANUIES%20NE%20-%20CR%202011.1%20-%20(06)%20-%20PAEIIES%20-%20Word.pdf (consulta: 10 de octubre de 2012).

Guerra, Antonio y Meza, María Eugenia (2009). "El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)", en Mato, Daniel (coord.), Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 215-250.

INM (s/a). Instituto Nacional de las Mujeres. México. Disponible en: http://www.inmujeres.gob.mx/ique-es-el-inmujeres/historia.html (consulta: 26 de enero de 2013).

Navarrete, Zaira y Alcántara, Armando (2013). "La participación de los organismos internacionales en la promoción de políticas encaminadas a incluir y atender a estudiantes indígenas en la educación superior", en Marco Aurelio Navarro y Zaira Navarrete (coords.) Comparar en educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques, México: WCCES-SOMEC-COLTAM, pp. 95-111.

PAEIIES (2013). "Matrícula PAEIIES", en Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Disponible en: http://paeiies.anuies.mx/public/ (consulta: 21 de febrero de 2013).

Pronabes (2011). "Informe de evaluación y consistencia de resultados: total de becas asignadas por ciclo escolar", México: Secretaría de Educación Pública-Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/programa_nacional_de_becas_para_la_educacion_super (consulta: 21 de febrero de 2013).

Pronaddis (2009). "Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2009-2012. Por un México incluyente: Construyendo alianzas para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad", Ciudad de México: Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad. Disponible en: http://www2.sepdf.gob.mx/aula_2010/materiales_apoyo/pronaddis_2009_2012.pdf (consulta: 24 de enero de 2013).

Schmelkes, Sylvia (2011). "Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México", en Didou, Sylvie y Remedi, Eduardo (coords.) Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para su reflexión, Ciudad de México: Senado de la República.

SEP (2011). Matrícula total en la educación superior universitaria por institución, México: Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Superior-Dirección General de Educación Superior. Disponible en: http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Principal/subdirecciones/matricula/matriculaInstitucion.aspx?v=Universidades%20Interculturales&m=0&c=2011

SEP (2012). Distribución de becarios Pronabes por entidad federativa, México: Secretaría de Educación Superior-Subsecretaría de Educación Superior. Disponible en: http://www.pronabes.sep.gob.mx/estadistica/ef/

Sen, Amartya (1999). "Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo", conferencia presentada en la Conferencia Anual del Banco Interamericano de Desarrollo "Romper el ciclo de la pobreza: Invertir en la infancia", París, 14 de marzo.

Silas, Juan Carlos (2011). "Las universidades interculturales como un mecanismo para elevar el acceso a la educación superior de la población marginada (y de conocimiento en México)", en Forum for Inter-American Research, FIAR, vol. 4 núm. 1, mayo, pp. 72-96.

UIEM (2013). Página web de la Universidad Intercultural del Estado de México. Disponible en: http://www.uiem.edu.mx/

UNAM (2013). México Nación Multicultural. Programa Universitario. Disponible en: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Central/EDUCACION/edu_sist_becas_datos.html (consulta: 25 de febrero de 2013).

Zaldívar, Arturo (2012). "Reporte sobre Discriminación en México 2012, documento que marca agenda contra desigualdad en la próxima década", en Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, sección Sala de Prensa-noticias, México: Conapred. Disponible en: http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=3023&id_opcion=108&op=214 (Consulta: 25 de octubre de 2012).

FORTALECIMIENTO DE LA CULTURA DE LA PAZ: EL ANDAMIAJE QUE APORTAN LAS MICRO COMUNIDADES EN MÉXICO

Lilián Michelle López Carrasco[1]
Flor Virginia León[2]

RESUMEN

Toda sociedad debe propiciar y garantizar en los individuos una fórmula efectiva para interactuar asertivamente, debe tener como objetivo fundamental el bienestar colectivo, por encima del individual. Ángela María Osorio Muñoz2,RHS. Revista. Humanismo. Soc. 7(1): 85-102, junio 2019.

Esta debe favorecer en los seres humanos libertad y autonomía. Las herramientas para construir un sistema de valores de paz están en la cultura y en la educación, en nuestro quehacer diario, en el empeño humano, la transmisión del amor filial, de encontrar de forma creativa por todos los medios posibles impregnar todo de valores constructivos, pacificadores: en las aulas y los comedores de los hogares, las estructuras sociales y colectivos sedientos de trabajo por un mundo mejor.

Muchos, muchísimos de esos factores son culturales, y por tanto son transformables. El contexto donde se debería mover este andamiaje tiene que ver con: retomar valores vigentes, medios de comunicación orientados, inculcar una ética global, educar para la crítica, ampliarlos derechos humanos, educar para una resolución de conflictos pero transformándolos positivamente, desacreditar la guerra, instruir sobre la prevención de conflictos, potenciar el dialogo, mejorar la democracia, atender las necesidades básicas poniendo a la persona en el centro de cualquier desarrollo, orientar en la raíz de los conflictos para desmantelarlos, atender la sostenibilidad, entre tantos otros.

https://escolapau.uab.es/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf

Es menester poner atención a ciertas estructuras que están desempeñando un papel generador de propuestas en la construcción de una sociedad más sana, pacificadora y constructiva. Las microcomunidades juegan un papel crucial en la sociedad moderna al actuar como núcleos de pertenencia, confianza y acción colectiva en un mundo a menudo despersonalizado. Son grupos reducidos (generalmente de 5 a 300 personas) unidos por intereses, necesidades, pasiones o identidades específicas. (Visión general creada por IA)

Palabras clave: microcomunidades, cultura de la paz, ética global, prevención, diálogo

[1] Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Veracruz
[2] Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Veracruz. flor.l@veracruz.tecnm.mx

INTRODUCCIÓN

El intento de crear, a nivel planetario, un clima de entendimiento, tolerancia, cooperación y paz sigue siendo la «asignatura pendiente» que aún no hemos sabido asimilar y mucho menos implantar en nuestra sociedad. Y lo primero que hemos de aceptar en este sentido es que la idea de que los conflictos armados y la violencia son inherentes a nuestro ser carece de toda base científica

La pedagogía para la paz deberá ser un vehículo de transformación que afiance en las personas, organizaciones y en la sociedad en general una cultura de paz y de desarme emocional; de respeto por los Derechos Humanos; de empatía, reconciliación, solidaridad, multiculturalidad, respeto y tolerancia; una pedagogía que promueva el diálogo y la diversidad […] (p. 6). Rivera (2017)

Las **micro comunidades** contribuyen significativamente a la formación de agentes de paz, ya que generan dinámicas de cooperación, cohesión social y mecanismos de resolución de conflictos que fortalecen la convivencia pacífica.

Sentir que pertenecemos a algo es fundamental para nuestro bienestar mental y emocional. Una comunidad nos ofrece precisamente eso: un sentido de pertenencia, apoyo e identidad.

Cuando nos integramos a un grupo, aprendemos sobre sus valores y creencias compartidas, así como sobre nuestra historia y cultura. Esto nos ayuda a sentir que tenemos un lugar en el mundo y que somos parte de algo valioso.

Hay muchas maneras de conectarse con una comunidad. Una forma directa es unirse a un club u organización donde haya personas con intereses o valores similares a los nuestro e incluso para conectar con quienes comparten nuestras creencias.

Para que un grupo sea realmente una comunidad, necesita ciertos elementos clave:

- **Un grupo con iniciativa:** Debe ser un colectivo de personas capaz de tomar decisiones y actuar para mejorar la vida de sus miembros.
- **Sentido de pertenencia**: Las personas que forman parte del grupo deben sentirse identificadas como miembros de esa comunidad.
- **Interacción y apoyo**: Deben existir formas habituales de relacionarse y ayudarse mutuamente en el día a día.
- **Un espacio compartido**: Generalmente, existe un vínculo con un territorio o lugar físico que une al grupo y le da un sentido de arraigo.

Al final, estas comunidades (empezando por la familia, grupos religiosos, organizaciones como los scouts, e incluso las escuelas) son las que ayudan a formar a las nuevas generaciones. Les enseñan una nueva forma de ver la vida y buscan prepararlas para ser futuros agentes de paz

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En el mundo en el que vivimos siempre se han presentado guerras, conflictos entre países, la discriminación, las violaciones a los derechos humanos, el racismo, el impacto negativo hacia el medio ambiente, pero el hecho de que estos acontecimientos siempre están presentes, no significa que sean normales, porque la ausencia de paz es mucho más que la presencia de guerras, se considera que no hay paz desde que no hay vida digna para un ser humano, como la falta de educación, atención médica, empleos o vivienda digna.

En la actualidad, nos presentamos con diversas situaciones las cuales alteran la paz en nuestro entorno, En México de acuerdo con estos ***datos estadísticos del INEGI***, la percepción de la violencia y la inseguridad han ido aumentando de Junio del 2025 en comparación con diciembre del 2024, como ejemplo en el municipio de Veracruz ha aumentado un 8.6%, siendo que el año pasado el 51.1% de la población se sentía insegura, lo cual ya es un número alarmante, Sin embargo este año aumentó a un 59.7% estas cifras son consecuencias de la desintegración comunitaria, la desigualdad social y económica y la debilitación de los lazos solidarios dentro de la sociedad, por lo que las micro comunidades funcionan ante la creciente desconfianza hacia las instituciones, estos grupos pueden *promover espacios de diálogo y colaboración*, consolidando una cultura de paz que complemente las acciones gubernamentales mediante la participación y cercana de la ciudadanía, reconstruyendo el tejido social.

Es así como cada una de estas micro comunidades busca el bienestar colectivo como el individual, siendo así una pieza clave para la formación de la paz dentro de una comunidad, iniciando desde la familia, siendo un núcleo fundamental donde se empieza por la educación y los valores que se le inculcan a un ser humano, conforme va creciendo va aplicando hacia la sociedad y así pueda crear un ambiente sano a su alrededor. “En la sociedad contemporánea es fundamental generalizar la cultura de paz como forma de expresión cotidiana de convivencia y solución de conflictos, para posteriormente rescatar la difusión de sus valores fundamentales” (Hinojosa-García, M. B., & Vázquez-Gutiérrez, R. L. ,2018).

Es por eso, que las micro comunidades como formadoras de agentes para la paz y la solución de conflictos es tan significativa en cualquier parte del mundo, aunque cada una tenga un enfoque y una razón diferente por la cual existir, tienen en común la lucha constante para el mejoramiento de conflictos que se presentan en la sociedad proponiendo diversas alternativas para el mejoramiento de la situación en la que se encuentra la sociedad actualmente.

La principal atención se enfocó en el fortalecimiento de la cultura de la paz y el andamiaje que aportan las micro comunidades a partir de ser consideradas como formadoras de agentes para la paz.

Por ello se analizan fundamentalmente que son las micro comunidades, su composición, su funcionamiento, estudiar el aporte de algunas micro comunidades más conocidas en la sociedad, conceptualizar que es un agente de paz, como trabaja, como se forma, sus valores, filosofía de vida, etc., incluyendo que es la resolución de conflictos y como los agentes de paz los enfrentan.

VARIABLES DE ESTUDIO

- **Micro comunidades**: "Conjunto de personas que se ubican en un espacio geográfico determinado, que se concibe como unidad social, donde la interacción se da de manera intensa a partir de la atención a intereses comunes, lo que propicia la idea de crear conciencia de pertenencia entre sus miembros" (Zárate, 2007).

Co Variables

Familia

Considera a la familia el núcleo de la sociedad, un sistema de personalidades interactúales que forman una unidad de naturaleza emocional y de necesidades (Augusto Comte)

Organizaciones no gubernamentales (ONG)

Organizaciones privadas que persiguen actividades para aliviar el sufrimiento, promover los intereses de los pobres, proteger el medio ambiente, brindar servicios sociales básicos o realizar actividades de desarrollo de la comunidad (Ortega, 1994)

Colectivos de Madres Buscadoras

Son las madres que han creado sus propios métodos de búsqueda, las que realizan investigaciones sobre el posible paradero de sus seres queridos. Las que arriesgan su vida al realizar búsquedas en lugares controlados por el crimen organizado. Han desarrollado un sexto sentido para dar con puntos donde encuentran restos óseos. Luchan no solo con los grupos de la delincuencia que pueden atentar contra su seguridad y su vida, sino con el mismo gobierno que no destina fondos para las búsquedas, que no contrata a más peritos que acompañan a los colectivos en sus búsquedas. (Tlachinollan).

Movimiento Scout

Educación no formal, impulsa a la formación del carácter en la niñez y juventud de nuestro país, complementando la educación de sus miembros, mediante el acercamiento a la naturaleza como fuente de ubicación en el mundo que nos rodea, en las expresiones de la cultura y de los valores trascendentales. (Scouts ORG)

Grupos eclesiásticos

Están conformados por personas de fe, gente de Iglesia, que de alguna manera han experimentado el amor misericordioso de Dios y aportan su granito de arena a favor de la vida, la paz y el cuidado de la comunidad. (Davar)

JUSTIFICACIÓN

El presente proyecto tiene el objetivo de analizar cómo la estrategia de la micro comunidad, representada en la familia, los scouts y las comunidades eclesiales se hace relevante para la construcción de agentes constructores de paz.

Actualmente en el mundo hay varios problemas sociales cómo la pobreza, la desigualdad, el desplazamiento por conflictos políticos, falta de acceso a servicios básicos, discriminación y violencia solo por mencionar algunas, pero centrándonos en México tenemos problemas sociales que venimos arrastrando desde hace tiempo cómo la inseguridad, el desempleo, la pobreza, corrupción, el narcotráfico y la educación, esto según el INEGI, siendo la inseguridad la principal problemática de preocupación a nivel nacional.

Si bien estos problemas no se pueden solucionar inmediatamente si podemos hacer que las futuras generaciones que van a ser los pilares del país el día de mañana estén formadas con valores.

Por esto es necesario investigar este tema ya que podría ser un paso hacia el avance en nuestra sociedad, creando comunidades donde haya un sentido de pertenencia, se fomente la responsabilidad, el aprendizaje, la resolución de problemas y el bienestar general.

Unos ejemplos de esto son la familia la cual es la principal micro comunidad relevante en la formación integral del ser humano, la práctica del escultismo que contribuye en el proceso formativo de los niños permite que se haga responsable de las decisiones que tome en su camino y, sobre todo, en su mismo contexto social les permite desarrollar una perspectiva ética. Los cuales aumentaran la educación uno de los índices para el desarrollo humano dentro de la sociedad mexicana creando agentes para la paz.

Sociología

Desde una perspectiva sociológica (que abarca los niveles macro y meso), las microcomunidades (familia, instituciones educativas, ONGs, comunidades religiosas) no son entidades aisladas. Son instituciones sociales fundamentales que actúan como el principal puente entre el individuo y la estructura social más amplia. Su función primordial es la transmisión de normas, valores y pautas de comportamiento que aseguran la continuidad y estabilidad de la sociedad. En el contexto de este estudio, su función analizada es la de generar cohesión social y orden a través de la formación de individuos capaces de gestionar el conflicto.

Microsociología

Si la sociología explica qué función cumplen las microcomunidades, la microsociología explica cómo lo hacen en la práctica diaria. Este enfoque se centra en la interacción social cara a cara, sosteniendo que la realidad social (incluida la paz) no es una estructura estática, sino un logro continuo que se construye y negocia en cada encuentro. El "agente de paz" es un individuo que ha desarrollado una alta competencia en estas habilidades interaccionales.

Las micro comunidades

Las microcomunidades, es el conjunto de personas que conviven de manera frecuente que tienen valores y objetivos similares y que trabajan de manera conjunta para poder llegar a un propósito en conjunto teniendo como finalidad el bienestar colectivo, esto dependiendo en el contexto en el que se encuentre dicha micro comunidad “Se refiere a un pequeño grupo de personas que comparten un interés común muy específico.” (Warne, 2023).

Al ser parte de una micro comunidad se puede generar un sentido de pertenencia al compartir diversos intereses en común y los miembros que la conforman deben de cumplir con diversos roles y trabajar en conjunto para poder llegar a un resultado en conjunto que los beneficie de manera conjunta.

METODOLOGÍA

Población o universo

El presente estudio centra su atención en la microcomunidades como *la familia, los grupos de scouts, comunidades eclesiales, colectivos de madres buscadoras y las ONG.*

Por lo que teniendo en cuenta esto se planteó el siguiente objetivo: Evaluación de la influencia de las micro comunidades como formadores de agentes para la paz.

Este proyecto, por su amplitud, se decidió como medida práctica enfocarlo en la ciudad y Puerto de Veracruz, que tienen una población de 8,062,579 habitantes (INEGI, 2020).

Se analizarán mediante la técnica ANÁLISIS DE CONTENIDO algunas microcomunidades de esta Ciudad, con algunos criterios de inclusión para elegir las microcomunidades que serán analizadas:

- Que tengan objetivos bien definidos en su formación de agentes
- Que se reúnan periódicamente para trabajar o plantear estrategias para la paz.
- Que la microcomunidad tenga al menos un año de existencia o trabajo continuo, para asegurar que sus prácticas y dinámicas estén consolidadas.
- Que al menos 70% de sus integrantes participe activamente en reuniones, actividades o proyectos, garantizando compromiso y cohesión interna.

Tabla 1. Población de microcomunidades del estado de Veracruz

Segmentos	México	Veracruz
Familia	35,219,141	2,390,726
ONG	5,043	34
Grupos eclesiásticos	106,343,321	6,880,971
Scouts	700	11
Colectivos de madres buscadoras	244	30

Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI

De Estadística y Geografía, I. N. (s. f.). *Población*. https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/#informacion_general

Para esta investigación se implementó un enfoque mixto, ya que, se abarcaron tanto elementos del enfoque cualitativo, como del cuantitativo, esto con la finalidad de poder obtener de manera más completa y detallada el análisis de la investigación de las micro comunidades para la formación de agentes para la paz y la resolución de conflictos.

El alcance **exploratorio** en la investigación se estableció debido a que se encuentran muy pocas fuentes de investigación o estudios que hablen o que respalden directamente acerca de las micro comunidades para la formación de agentes para la paz y la resolución de conflictos, por lo que se llevó una ardua investigación y recopilación de datos como, por ejemplo; Las micro comunidades en el contexto de paz entre la sociedad y la resolución de conflictos, las prácticas y métodos que implementan cada una de las micro comunidades, los valores que se inculcan en los miembros de cada micro comunidad, el impacto que tiene hoy en día una micro comunidad en torno a diferentes aspectos de violencia, entre otros aspectos.

INSTRUMENTO Y RECOLECCIÓN DE DATOS

Información documental de diversas fuentes e investigaciones para construir el siguiente ANÁLISIS DE CONTENIDO:

Tabla 2 "Concentración de información y datos de las microcomunidades analizadas"

MICRO COMUNI-DAD	**Misión**	**Visión**	**Valores**	**Estrate-gias**	**Estrate-Gias educati-vas**	**Disciplina**	**Trabajo Colabora tivo**
FAMILIA	Ser un núcleo promoviendo valores que fortalezcan la convivencia armónica y el desarrollo integral de cada uno de los miembros.	Ser unidos y solidarios, capaz de transmitir y practicar principios y valores.	Respeto Generosidad Amor Justicia Gratitud Paciencia Solidaridad	Acciones cotidianas como espacios para dialogar, repartir responsabilidades, reforzar el ejemplo de los padres.	Las estrategias educativas de la familia son fundamentales para el desarrollo integral de los niños, como la comunicación clara	Aplican con normas claras y coherentes, basada en dialogo y aprendizaje de las consecuencias de los actos.	Fomenta el trabajo en equipo dentro y fuera del hogar y la convivencia

					y efectiva, la creación de espacios de participación familiar, fomentar el aprendizaje en casa.		
GRUPOS ECLESIASTICOS	La misión de los grupos eclesiásticos se fundamenta en la acción pastoral y la evangelización en diversos ámbitos sociales. Su papel es crucial para la acción pastoral en la vida social, ya que operan conforme a su fisonomía eclesial y demuestran el valor de la oración, reflexión y diálogo para comprender y mejorar las realidades sociales.	La visión de los grupos eclesiásticos es formar comunidades de fe comprometidas con el crecimiento espiritual y el servicio al prójimo. Buscan vivir el Evangelio con coherencia, promover la unidad, la paz y la solidaridad, siendo testimonio del amor de Dios en la sociedad.	Los grupos eclesiásticos se guían por valores como la fe, el amor, la solidaridad, la humildad, el respeto y el compromiso con el prójimo.	Sus estrategias se centran en la vivencia comunitaria, la participación en la Iglesia y el servicio social.	Emplean estrategias educativas basadas en la formación espiritual, el ejemplo, la reflexión bíblica y el acompañamiento personal	Mantienen una disciplina sustentada en la responsabilidad, la constancia y la coherencia entre fe y acción.	fomentan el trabajo colaborativo mediante la unión de esfuerzos, el diálogo y la cooperación para alcanzar metas comunes al servicio de la comunidad y de Dios.
ESCULTISMO	Contribuir a la educación de los jóvenes a través de un sistema de valores basado en la Promesa y la Ley Scout, para ayudar a construir un mundo mejor donde las personas se realicen como individuos y desempeñen un papel constructivo en la sociedad.	Lograr un movimiento juvenil educativo líder a nivel mundial.	Lealtad Obediencia Servicio Amistad Respeto por la naturaleza Justicia Igualdad Solidaridad	Se fundamentan en una serie de valores y principios, como el trabajo en equipo, el servicio comunitario, la responsabilidad, la lealtad, la tolerancia, la superación de adversidades y la protección del medio ambiente.	Método scout, que incluye educación a través de la acción, el aprendizaje en pequeños grupos, el contacto con la naturaleza y un programa progresivo basado en los intereses de los jóvenes.	No es autoritaria, sino una disciplina interna que nace de la autonomía y la voluntad del joven, basada en la Ley y Promesa Scout	El trabajo colaborativo es fundamental, ya que se fomenta a través del sistema de patrullas, donde los jóvenes aprenden a trabajar juntos, compartir, y asumir responsabilidades en pequeños grupos para

							lograr objetivos comunes.
COLECTIVO DE MADRES BUSCADORAS	Encontrar a sus familiares desaparecidos y obtener justicia, ya que asumen la búsqueda ante la inacción del Estado	Transformar el dolor en acción y mantener viva la memoria de quienes faltan, impulsando un cambio social y político que garantice que ninguna familia vuelva pasar por lo mismo	Sus valores se centran en la valentía, la dignidad y el amor incondicional que las impulsa a buscar a sus seres queridos desaparecidos.	Visibilizarían y presión social: Realizan marchas y protestas en espacios públicos para reclamar la atención de las autoridades y exigir justicia. Utilizan redes sociales para difundir las fichas de personas desaparecidas y convocar a la solidaridad ciudadana, como la difusión de información anónima. Crean	Las madres buscadoras han desarrollado estrategias educativas enfocadas en la capacitación mutua (aprendiendo juntas a buscar), la adopción de tecnología (drones, GPS, detectores de metales) y la organización colectiva para maximizar la seguridad y la efectividad de sus búsquedas.	Resiliencia, organización y métodos para buscar a sus seres queridos desaparecidos en México, a pesar de la violencia, la indiferencia institucional y el riesgo constante.	Se centra en la búsqueda de sus seres queridos desaparecidos, formando colectivos para apoyarse mutuamente, compartir conocimientos y realizar búsquedas conjuntas
ONG	Su propósito fundamental, que explica su razón de ser y el impacto social que busca generar al abordar problemas específicos.	Las ONG suelen tener como objetivo resolver problemas como la reducción de la pobreza, los derechos humanos, la atención médica, la educación y la protección del medio ambiente.	Estos valores, que pueden incluir la solidaridad, la colaboración, la justicia social, la integridad y el altruismo	Las estrategias para una ONG incluyen la planificación estratégica para definir objetivos y la adaptación ágil al cambio. Para la captación de fondos y	Las ONGs implementan estrategias educativas enfocadas en la inclusión, el desarrollo integral y la cobertura de	La protección de los derechos humanos, el medio ambiente, la educación, la salud, etc.	Trabajo colaborativo se refiere a la forma en que un grupo de personas trabaja en conjunto, aportando ideas y experiencias para alcanzar un objetivo

				apoyo, se usan estrategias de marketing digital (redes sociales, email marketing, publicidad en Google Ads) y recaptación de fondos, como la venta de productos o crowdfunding	necesidades básicas de poblaciones vulnerables, como la infancia		común, compartiendo responsabilidades, liderazgo e iniciativa.
Microcomunidad eclesiástica "Grupo Éxodo"	Jóvenes que viven su fe cristiana activamente, convirtiéndose en líderes de servicio y "luz" en su entorno social.	Crear una comunidad fraterna a través del encuentro (el retiro "Éxodo"), la oración y el servicio social (apostolado).	Fe, Fraternidad, Servicio, Conversión, Alegría.	Retiro de iniciación (experiencia fundacional). Reuniones semanales (temas y dinámicas). Proyectos de misión y caridad.	Estudio de la Biblia aplicado a la vida juvenil. Testimonios personales de conversión y servicio. Dinámicas de grupo para fomentar la confianza.	Corrección Fraterna: Se basa en el compromiso al grupo. La corrección la hacen los coordinadores o el asesor espiritual, buscando la reflexión y el arrepentimiento, no la exclusión.	Organización de los retiros para nuevos miembros. Ministerio de música (coro). Proyectos de recaudación de fondos y misiones.
Escultismo (grupo scout) "Grupo 11 Baluarte"	Jóvenes que contribuyen activamente a "dejar el mundo mejor de como lo encontraron".	Educar a los jóvenes, a través del Método Scout (Ley y Promesa), para que sean ciudadanos autosuficientes y solidarios.	Lealtad, Integridad, Servicio, Respeto (los 10 artículos de la Ley Scout).	Sistema de Patrullas. Vida al aire libre (campamentos, excursiones). Proyectos de servicio comunitario.	Aprender haciendo: Superar retos prácticos en equipo. Progresión personal (insignias, especialidades). Juegos scouts con un fin educativo.	Autogestión: La Patrulla gestiona sus conflictos internos. Se basa en el honor y la Promesa.	El Sistema de Patrullas es el núcleo. Equipos pequeños (patrullas) que dependen mutuamente para cocinar, construir y tener éxito en campamento.

Fuente: elaboración propia

MICRO COMUNIDAD	Misión	Visión	Valores	Estrategias	Estrategias educativas	Disciplina	Trabajo Colaborativo
Colectivo Madres Buscadoras "El Solecito de Veracruz"	Un país con **Verdad, Justicia y No Repetición**, donde cada persona desaparecida sea localizada.	Realizar la búsqueda activa (en campo y legal) de sus familiares desaparecidos y exigir a las autoridades el cumplimiento de su deber.	**Amor (de madre),** Perseverancia, Verdad, Justicia, Solidaridad (Sororidad).	Búsquedas en campo (rastreos en fosas). Incidencia política y legal (amparos, reuniones). Visibilización mediática.	**Socialización de saberes:** Aprendizaje colectivo y autoenseñanza de técnicas forenses, protocolos legales, derechos humanos y seguridad.	**Basada en el objetivo común:** La urgencia de la misión y el riesgo compartido cohesionan. Se gestiona en asambleas. La traición a la confianza o seguridad es la falta más grave.	**Coordinación vital:** Brigadas para búsqueda en campo, para trabajo legal, para comunicación. Apoyo emocional mutuo ("cuidado colectivo").

Fuente: Elaboración Propia con datos obtenidos de:

https://www.idheas.org.mx/colectivo-solecito-de-veracruz/

ONG

Tabla 2 Análisis de microcomunidad de ONG

MICRO COMUNIDAD	Misión	Visión	Valores	Estrategias	Estrategias educativas	Disciplina	Trabajo Colaborativo
"Cruz Roja Mexicana"	Aliviar el sufrimiento humano y proteger la dignidad de la vida en todas las circunstancias, sin discriminación.	Brindar asistencia humanitaria y protección imparcial a las víctimas de conflictos y desastres, bajo los 7 Principios Fundamentales.	**Humanidad, Imparcialidad, Neutralidad,** Independencia, Voluntariado, Unidad, Universalidad.	Despliegue en emergencias. Gestión de bancos de sangre y hospitales. Capacitación a la población. Negociación de acceso humanitario.	Capacitación profesional rigurosa en Derecho Internacional Humanitario (DIH), primeros auxilios (físicos y psicológicos), logística de desastres.	**Protocolos estrictos:** El incumplimiento (ej. romper la neutralidad) pone en riesgo la misión, el emblema y al personal. Sanciones formales.	Equipos multidisciplinarios (médicos, paramédicos, logistas, psicólogos) con jerarquías claras, operando en entornos de alta presión.

Fuente: Elaboración Propia con datos obtenidos de:

https://www.cruzrojamexicana.org.mx/contenido/Conocenos/

En la búsqueda de paz, comenzando con el individuo y posteriormente reflejándose en la sociedad, **la familia** juega un rol fundamental. Al ser considerada como la primera institución socializadora y formadora del individuo, la influencia de lo aprendido en el hogar es notable a lo largo de la vida. S e resalta aquí el rol de la familia como formadora del individuo y la influencia de las conductas y relaciones del individuo en la sociedad.

La **Enseñanza Religiosa** que vienen impartiendo, a escala mundial, las distintas tradiciones, tiene una incidencia directa en el desarrollo y consolidación de la paz y la tolerancia en el mundo.

Baden Powell definió el **escultismo** desde una perspectiva utópica-mística en la que pretendió integrar lo que debe de ser un ciudadano u hombre de bien que logre ayudar a su sociedad, generando mejoras en su contexto como la igualdad entre los individuos, exaltando la hombría vertida en la caballerosidad, de la siguiente manera: “El Escultismo es una hermandad, que en la práctica hace caso omiso de las diferencias de clase, credo, país y color, a través del espíritu indefinible que lo invade, el espíritu de los caballeros de Dios”. (Robert Baden Powell, 1908). El Movimiento Scout bajo esta idea se enriquece con elementos como: el conocimiento y el respeto de la naturaleza, así como el desarrollo de habilidades del individuo y el trabajo en equipo. En su práctica el escultismo está basado en secciones las cuales se articulan y se enfoca en un funcionamiento óptimo, para lograr en primera instancia un desarrollo individual y posterior en el colectivo de sus miembros para que después puedan ayudar tanto en el entorno como en la sociedad que lo habita.

Alfonso Mendoza Buendía, “El ESCULTISMO: UNA FORMA DE CONOCER EL TERRITRIO”, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, abril 2018.

Durante los últimos 100 años, cada vez más **ONG** (organización no gubernamental)han tendido a operar en campos que también son de gran interés para los gobiernos nacionales, por ejemplo áreas de economía, de finanzas, comercio**, paz,** industria y tecnología (Skjelsbaek, 1971). La ayuda de las ONG se ha descrito con frecuencia como una forma de altruismo, un acto de caridad que permite que la riqueza fluya de ricos a pobres, que se reduzca la pobreza y que se empodere a los pobres (Manji y O’Coill, 2002).

Las **madres buscadoras** construyen la paz asumiendo la labor que el Estado debería garantizar: investigan, exigen justicia y transforman su dolor en acciones colectivas. Con herramientas ciudadanas como los Buzones de Paz y Diálogos Nacionales por la Paz, promueven la reconciliación y tejen redes que sanan el tejido social.

Principalmente en acciones como búsqueda humanitaria, Prevención y educación**, también i**mparten pláticas de prevención en escuelas y comunidades, Tejido de redes solidarias, entre otras tantas actividades en pro de la paz.

DISCUSIÓN

1. La Microcomunidad como Agente Primario de Paz

Las microcomunidades, destacando la familia, establecen la base emocional y cognitiva para modelar la resolución pacífica de conflictos. Posteriormente, la socialización secundaria (scouts, grupos religiosos) complementa esto enseñando justicia, cooperación y mediación en el ámbito público.

2. Contribución a la Cohesión Social y el Capital Social

Estas agrupaciones reparan el tejido social. Desde el funcionalismo estructural, previenen que las disputas escalen y amenacen la solidaridad; mientras que, como capital social, actúan como "fábricas" de confianza y reciprocidad, esenciales para aprender a cooperar con terceros.

3. Formación de Habilidades Interaccionales para la Paz

Funcionan como espacios de entrenamiento intensivo donde se desarrolla la empatía a través de la "toma de rol" (ponerse en el lugar del otro). La repetición de prácticas pacíficas logra institucionalizar estas respuestas como la vía normal para manejar cualquier desacuerdo.

4. La Relevancia para Abordar Problemas Nacionales

Frente a la inseguridad en México, la estrategia de la microcomunidad es indispensable. Contribuye a formar agentes de paz y futuras generaciones con valores sólidos que impulsen el avance social y el bienestar general.

Las microcomunidades representan ámbitos donde se gestan vínculos solidarios y apoyo mutuo. Cada una ofrece modelos específicos de convivencia, transmitiendo valores y formando individuos empáticos y responsables:

La familia promueve valores (respeto, amor, justicia) para el desarrollo integral. Mediante el diálogo, el ejemplo parental y normas coherentes, funciona como un entorno que fortalece las habilidades socioemocionales esenciales para el individuo y la colectividad.

El Grupo Éxodo es una comunidad juvenil cristiana enfocada en el liderazgo de servicio. A través de retiros, oración, estudio bíblico y proyectos de caridad, fomenta la fraternidad, utilizando la corrección fraterna guiada como una herramienta de crecimiento sin exclusión.

El Grupo 11 Baluarte utiliza el Método Scout y el Sistema de Patrullas para formar ciudadanos solidarios. A través de actividades al aire libre y la autogestión de conflictos ("Corte de Honor"), los jóvenes construyen habilidades de liderazgo, cooperación y responsabilidad cívica.

El Solecito de Veracruz agrupa a madres que buscan activamente a familiares desaparecidos, exigiendo Verdad y Justicia. Se organizan en asambleas y brigadas especializadas, sustentando su cohesión en la socialización de saberes (legales y forenses) y en un profundo cuidado colectivo.

La Cruz Roja Mexicana es una organización humanitaria dedicada a aliviar el sufrimiento bajo principios como la imparcialidad y neutralidad. Sus equipos multidisciplinarios operan en emergencias siguiendo protocolos estrictos y jerarquías claras que garantizan eficiencia en situaciones críticas.

En conclusión, aunque cada microcomunidad tiene un propósito distintivo, todas comparten la construcción de vínculos solidarios y corresponsabilidad. A través de sus diversos métodos, transforman positivamente a sus miembros y su entorno, consolidando un tejido social más humano, resiliente y pacífico.

REFERENCIAS

Cordero Arenas, D. (2025, 30 de enero). *Un agente para la paz*. **El Universal**. https://www.eluniversal.com.mx/opinion/daniela-cordero-arenas/un-agente-para-la-paz/

Cruz Roja Mexicana. (s. f.). *Conócenos*. https://www.cruzrojamexicana.org.mx/contenido/Conocenos/

Cuéntame de México. (s. f.). *Conoce tu estado: Veracruz*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). https://cuentame.inegi.org.mx/descubre/conoce_tu_estado/tarjeta.html?estado=30#info_1_1

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (s. f.-b). *Población*. https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/#informacion_general

Escuela de Gobierno y Economía. (s. f.). *Las organizaciones no gubernamentales: ¿Qué objetivos las guían?* Universidad Panamericana. https://blog.up.edu.mx/posgrados-de-gobierno-y-economia/las-organizaciones-no-gubernamentales-y-sus-objetivos

Encuentro. (2022, 10 de noviembre). *Formación de una cultura de paz desde la familia*. **Encuentro – Periodismo de Análisis**. https://encuentro.pe/actualidad/opinion/formacion-de-una-cultura-de-paz-desde-la-familia/

García Hinojosa, M. B., & Vázquez Gutiérrez, R. L. (2018). La familia como elemento mediador entre la cultura de paz y la violencia cultural. *Justicia, 23*(34), 405–455. https://doi.org/10.17081/just.23.34.2901

Scouts de México. (2023, 9 de mayo). *Grupos scouts en México*. https://scouts.org.mx/dirgpo/

Hinojosa-García, M. B., & Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2018). La familia como elemento mediador entre la cultura de paz y la violencia cultural. *Justicia*(34), 434–455. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-74412018000200434&script=sci_arttext

Juan, G. (2006, 17 de julio). *¿Qué es una comunidad eclesial de base?* **Redes Cristianas**. https://redescristianas.net/%C2%BFque-es-una-comunidad-eclesial-de-base-gregorio-iriarte/

La Silla Rota. (2017, 4 de enero). *La importancia de la paz en el mundo*. https://lasillarota.com/opinion/columnas/2017/1/4/la-importancia-de-la-paz-en-el-mundo-336661.html

Dirección General de Comunicación Social – UNAM. (2016). *La paz es mucho más que la ausencia de guerras o el desarme*. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2016_638.html

Movimiento Éxodo A. C. (2021, 16 de agosto). *Calasanz*. https://movimientoexodo.org/calasanz/

S. S. PsyD. (2023, 20 de julio). *Encontrar una comunidad puede parecer difícil pero vale la pena el esfuerzo*. **Psychology Today**. https://www.psychologytoday.com/mx/blog/la-importancia-de-la-comunidad

Scout, K. (2023, 4 de marzo). *Scouts: ¿Qué son y qué hacen? Todo lo que necesitas saber*. **Acampadoss**. https://acampadoss.com/que-son-scouts/

Sevillano, M. (2023, 6 de octubre). *¿Por qué millones de personas no pueden vivir en paz?* **CEAR**. https://www.cear.es/noticias/por-que-millones-de-personas-no-pueden-vivir-en-paz/

Shonk, K. (2025, 1 de mayo). *What is conflict resolution, and how does it work?* **Program on Negotiation at Harvard Law School**. https://www.pon.harvard.edu/daily/conflict-resolution/what-is-conflict-resolution-and-how-does-it-work/

Solecito de Veracruz. (s. f.). *Colectivo Solecito de Veracruz*. https://www.idheas.org.mx/colectivo-solecito-de-veracruz/

Univision. (s. f.). *La importancia de los padres como modelo a seguir en la educación de los hijos*. https://www.univision.com/estilo-de-vida/madres/la-importancia-de-los-padres-como-modelo-a-seguir-en-la-educacion-de-los-hijos

RHS–Revista Humanismo y Sociedad. (s. f.). *Las microcomunidades: alternativa pedagógica para formar agentes constructores de paz*. http://fer.uniremington.edu.co/ojs/index.php/RHS/article/view/336/html

Warne, J. (2023, 23 de noviembre). *What is a micro-community?* **Community-Led Alliance**. https://www.communityledgrowth.com/what-is-a-micro-community/#what-is-a-micro-community

ANEXOS

Testimonio de Madre Buscadora

Ceci Patricia Flores Armenta, fundadora del colectivo Madres Buscadoras de Sonora, en su libro: “Madre Buscadora. Crónica de la desesperación.”, nos dice en su presentación: Es extraño este escenario, porque estamos presentando un libro que nunca debió ser escrito. Una historia que no debería ser real. Pero tristemente lo es.

Primero, porque no es normal que las personas sean desaparecidas. Porque esa forma de violencia atroz cuando es generalizada y sistemática es una afrenta contra la sociedad mexicana en general y contra la humanidad. Desde hace casi dos décadas vivimos una guerra que no elegimos vivir, una guerra en la que son difusos los victimarios, pero claros los responsables de incentivarla.

Segundo, porque cuando estamos ante un delito tan grave las autoridades tienen toda la responsabilidad de localizar a las personas con vida, o en su caso de localizar e identificar los cuerpos para hacer restituciones con dignidad. Pero la realidad es que no lo hacen, y como verán en el libro, son uno de los principales obstáculos para la localización y la verdad. Detrás de las desapariciones hay una tecnología, un engranaje, que permite la desaparición física, judicial, institucional y social.

Tercero, porque ninguna madre, ninguna hermana, ninguna familia, debería estar haciendo el trabajo del Estado, buscando en reclusorios, hospitales, en las morgues, en las sierras y en los desiertos.

Si el sistema dice “desaparecen y debes vivir con el dolor, la incertidumbre y la revictimización”, Ceci Flores en este libro nos dice “No acepto esa condena”.

Testimonio de integrante de Exodo

ERICK DOMINGUEZ

Mi experiencia y el cómo ha cambiado el pertenecer a Exodo Calasanz, no solo como persona si no al cómo desenvolverme con los demás, solía ser bastante tímido y no convivía de no tener la necesidad de hacerlo pero gracias a mi experiencia en todos estos grupos a los que eh pertenecido eh podido desarrollar habilidades blandas como la habla en público, resolución de problemas menores a si como tacto con personas de capacidades especiales, gracias a muchas experiencias en este tipo de grupos eh podido darme cuenta de a si como mis fortalezas mis debilidades, gracias a esto no he dejado de crecer como persona y sigo desarrollándome para mejor, desde convivencia con mi compañeros de clases, trabajo en equipo hasta administración de tiempos, distribución de tarea y la resolución de conflictos la cual ha estado muy presente con nosotros, desde conflictos de intereses hasta problemas personales, buscamos una solución a si como la mejor manera de resolver las cosas para un bien común sin afectar a los demás.

Testimonio de integrante de Grupo 3

JOSE MANUEL VARGAS SCOUTS

Pertenecer a los scouts del Grupo 3 San Jorge, me formo en cuestiones de liderazgo y resolución de problemas más que nada, pero al ser un movimiento del que puedes ser parte desde los 7 años hasta los 22, claro que cada etapa ayuda a desarrollar otras áreas, cosas básicas como compartir, hacer caso a tus mayores, respetar, hasta tambien cosas un poco más relevantes como prestar servicio a la comunidad e idear formas de ayudar a la misma, la formación de una conciencia sobre lo personal y lo colectivo.

El movimiento es bastante completo en la formación de los jóvenes que lo viven, las mismas insignias que conseguimos se dividen en diferentes áreas precisamente para eso, podría pasarme bastante rato diciendo cosas que desarrollaron o reforzaron en mi específicamente, pero la realidad es que cada experiencia es diferente

PREVENCIÓN Y LA PROTECCIÓN DE LA VIOLENCIA SISTEMÁTICA EN CONTRA DE LA MUJER: EL ROL DE LAS O.N.G, LOS COLECTIVOS, LAS FUNDACIONES Y LA LEGISLACIÓN VIGENTE

Ana Karen González Bravo[1]
Flor Virginia León[2]
Julia Rivera Moreno[3]

RESUMEN

En esta iniciativa académica, se analiza el papel de todos aquellos organismos que forman parte de la red de prevención y protección contra la violencia sistemática hacia la mujer en México. Se mostrará y analizarán estudios sobre cómo las ***acciones sociales, jurídicas y comunitarias luchan contra la violencia hacia la mujer.*** Es por ello que este estudio parte desde la comprensión de la violencia sistemática como un fenómeno complejo que no se limita a hechos aislados, sino que están profundamente arraigados, ya sea cómo estructura social, en la cultura y en la vida cotidiana que de manera sistemática reproducen una desigualdad de género.

Es muy importante tener en cuenta que este tipo de violencia es *aceptada y normalizada* ya que esta forma parte de la estructura de cómo es que se rige el tejido social, he aquí la importancia del esfuerzo que estos ecosistemas de resistencia aportan para luchar en contra del orden establecido. El objetivo central es desarrollar una cámara de difusión y documentación que permita visibilizar de manera clara y accesible cómo es que estos organismos han luchado incansablemente en la prevención y atención de este fenómeno social. Y a través de esta iniciativa, se busca recopilar, organizar y difundir información relevante sobre las acciones, estrategias y alcances de fundaciones, organizaciones no gubernamentales, colectivos feministas incluyendo, por supuesto, la legislación vigente que forman parte de este ecosistema de protección.

DATOS SIGNIFICATIVOS

El estudio estadístico lanzado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) con información de Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) (2021), titulado “Panorama Nacional: Sobre la Situación de violencia contra las mujeres en México”1 (INEGI, 2024), nos habla de cómo es que la violencia contra la mujer es un problema social el cual se ha *investigado y visibilizado* por la lucha del Movimiento Feminista.

[1] Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Veracruz. L23021153@veracruz.tecnm.mx
[2] Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Veracruz. flor.l@veracruz.tecnm.mx
[3] Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Veracruz. julia.rm@veracruz.tecnm.mx

Gracias a el movimiento existen todo tipo de instituciones y legislaciones para la protección de la mujer, pero la realidad en México y las cifras devastadoras dibujan otra realidad de lo que realmente se vive. Citando el estudio: "México está lejos de ser un lugar seguro para ellas: al año 2022 se han declarado 25 Alertas de Violencia de Género contra las Mujeres que abarcan 643 municipios en 22 entidades, se ha registrado la desaparición de 113 270 mujeres (41.2% del total de registros de personas desaparecidas en el país) (CNB 2023); asimismo, de acuerdo con el **Censo Nacional de Procuración de Justicia Estatal 2022**, en las averiguaciones previas, investigaciones y carpetas de. investigación abiertas por el Ministerio Público en 2021, se registraron ***7 172*** víctimas mujeres por el presunto delito de homicidio(3 507 corresponden a homicidio doloso y 3 665 a culposo) y 963 víctimas mujeres por el presunto delito de feminicidio (INEGI 2022d)" (INEGI, 2024) Lo que se analizó con estos resultados es lo cotidiano y esperado que a las mujeres se les violente, pero al hablar de ser violentadas queremos decir sistemáticamente y en todos los ámbitos en los que una mujer se puede desarrollar.
https://sc.inegi.org.mx/SIESVIM1/Asignador?ruta=/sievcm/Contenido/publicaciones/pdf/&nombreArchivo=Panorama%202021.pdf&id_contenido=112&id_tipo_descarga=13

Variable	Significado	Implicación Social
Violencia cotidiana	La violencia ha dejado de ser vista cómo una anomalía para convertirse en una "costumbre" socialmente aceptada	Genera una baja tasa de denuncia, ya que la víctima normaliza la agresión
Violencia Sistemática	No son evento aislados, si no es una estructura social que permite la desigualdad	La sociedad es cómplice de esta violencia, por omisión o negligencia
Todos los ámbitos	La violencia no sólo se encuentra en un lugar, si no que persigue a las mujeres en cualquier ámbito en el que se desarrollen	Impide que las mujeres se desarrollen en esos entornos libremente

Tabla 1, Significado e Impacto Social

Fuente: elaboración propia

Es por ello que se llama **"VIOLENCIA SISTEMÁTICA"** ya que no son momentos de la vida de la mujer en el que se sintió vulnerada, si no es un patrón de conductas que se repiten a lo largo de los años en que las mujeres han sido vulneradas y violentadas, en que la sociedad no se ha cuestionado la amplia aceptación que este tipo de conductas tienen. Para esta investigación se buscó apoyo bibliográfico en Autores cómo Ana Martínez Pérez, en el cual nos redacta de la mejor manera lo que es la violencia sistémica en su libro "Violencia sistémica y Género: Disidencias y Resistencias" (Martínez, 2022), y para retratar la realidad de México en ámbito estadístico, nos basamos en todos los estudios estadísticos que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía(INEGI) ha abordado sobre este tema, es por ello que damos paso a los datos estadísticos.

Presentación de datos estadísticos

Entidad federativa	Tipo de violencia									
	Total		Psicológica		Física		Sexual		Económica o patrimonial[1]	
	A lo largo de la vida	En los últimos 12 meses	A lo largo de la vida	En los últimos 12 meses	A lo largo de la vida	En los últimos 12 meses	A lo largo de la vida	En los últimos 12 meses	A lo largo de la vida	En los últimos 12 meses
Nacional	**70.1**	**42.8**	**51.6**	**29.4**	**34.7**	**10.2**	**49.7**	**23.3**	**27.4**	**16.2**
Aguascalientes	72.8	48.0	55.4	34.9	35.7	10.8	52.9	26.8	31.1	19.9
Baja California	69.2	37.2	44.4	22.3	29.7	9.0	49.7	19.9	29.0	14.4
Baja California Sur	63.3	35.4	44.4	25.7	27.7	8.2	46.5	22.1	22.1	13.4
Campeche	67.0	39.7	49.1	27.5	32.9	10.0	45.3	21.1	24.7	14.3
Coahuila de Zaragoza	72.3	45.9	53.9	32.2	34.6	11.3	51.3	25.9	32.3	19.3
Colima	73.9	49.2	55.5	34.7	37.0	10.5	52.9	27.8	27.0	17.0
Chiapas	48.7	26.9	32.5	17.0	22.7	6.3	27.9	14.4	15.8	8.1
Chihuahua	71.6	43.9	51.7	29.0	33.5	10.1	50.0	23.1	30.3	17.3
Ciudad de México	76.2	46.1	57.2	30.8	39.0	11.7	64.5	28.7	27.4	16.5
Durango	69.1	43.1	51.8	29.9	32.9	11.0	47.1	23.1	29.1	17.1
Guanajuato	68.1	44.8	49.4	29.7	32.7	10.6	48.6	25.0	27.1	17.8
Guerrero	68.8	46.1	53.3	33.0	35.6	11.7	49.9	19.8	30.3	17.8
Hidalgo	70.4	43.0	54.8	31.2	37.1	9.4	48.0	20.3	29.8	17.8
Jalisco	71.9	45.8	54.0	31.3	36.2	11.5	53.7	26.5	30.8	18.7
Estado de México	78.7	47.6	57.0	31.5	41.5	11.3	60.7	27.0	27.1	16.6
Michoacán de Ocampo	64.9	42.7	49.5	31.1	32.8	10.7	39.9	21.3	26.5	15.9
Morelos	69.6	42.6	52.4	29.1	36.6	10.3	47.6	23.3	26.6	14.8
Nayarit	68.2	41.3	50.5	30.9	33.6	9.6	45.3	21.3	26.1	15.3
Nuevo León	68.1	42.3	47.6	27.2	29.1	8.4	50.5	24.5	25.7	15.7
Oaxaca	67.1	39.1	51.1	27.6	37.7	10.4	39.1	16.9	25.8	14.6
Puebla	70.6	41.0	53.2	28.0	34.3	8.7	48.5	20.6	28.3	16.4
Querétaro	75.2	49.8	57.7	36.2	38.0	13.0	56.2	29.3	32.2	21.4
Quintana Roo	70.4	44.2	51.1	29.2	34.0	10.0	52.1	26.9	29.2	17.6
San Luis Potosí	68.6	41.7	51.3	29.5	34.8	9.4	45.7	21.3	28.6	16.2
Sinaloa	66.2	38.9	48.6	26.9	29.0	8.5	41.5	17.8	25.8	14.7
Sonora	71.6	44.5	51.8	31.5	34.6	10.5	49.2	21.9	31.3	18.4
Tabasco	68.7	39.8	50.7	28.2	36.2	10.3	46.0	20.9	26.9	13.8
Tamaulipas	61.7	34.2	43.1	23.6	28.4	7.8	42.5	18.2	23.9	12.4
Tlaxcala	68.6	42.7	51.9	28.6	33.6	10.5	48.3	22.5	29.8	17.4
Veracruz de Ignacio de la Llave	68.2	41.8	51.4	30.4	35.8	10.8	44.4	21.6	28.0	15.4
Yucatán	71.4	44.9	55.6	32.7	33.8	9.9	50.4	24.9	29.4	16.8
Zacatecas	59.3	37.9	45.6	26.5	27.1	8.1	36.4	19.5	23.2	14.3

Tabla 2. Tipos de violencia (INEGI 2021)

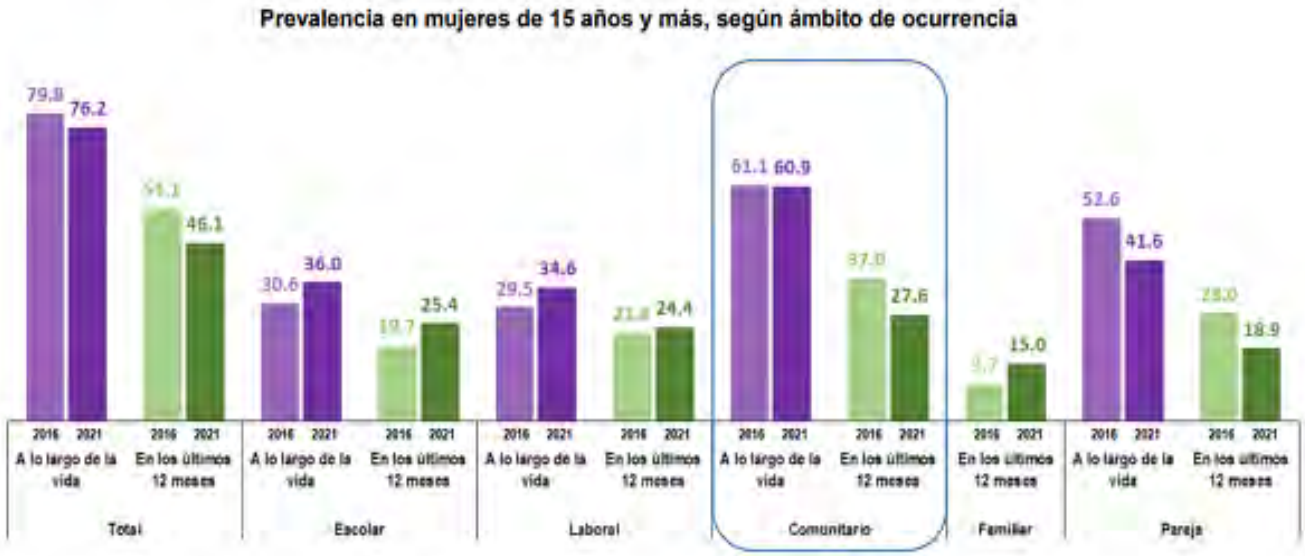
Resultados del estudio “Encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones del hogar” (INEGI, inegi.org.mx, 2021)

Gráfica 1. Tipos de Violencia (INEGI 2021)

Resultados del estudio “Encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones del hogar” (INEGI, inegi.org.mx, 2021)

Con los datos ya presentados y citando el estudio del INEGI, “La ENDIREH 2021 estima que, en la Ciudad de México, 76.2% de las mujeres de 15 años o más, experimentaron algún tipo de violencia:

Psicológica, Física, Sexual, Económica o Patrimonial a lo largo de la vida y 46.1% en los últimos 12 meses." (INEGI, 2021) Es importante poner la visión en esta problemática y en cómo es que los organismos de defensa actúan para contraatacar este preocupante problema social que hoy vivimos. Esta investigación busca alcanzar la mayor difusión en el ámbito de la salud pública y en cómo es que el estado no hace algo al respecto para no que no se siga perpetuando los patrones que denigran, discriminan y violentan a la mujer mexicana, es por esto que es la presente investigación es un llamado de conciencia y cambio colectivo, al igual la difusión de los organismos protectores, para que las mujeres que han sido violentadas, encuentren lugares en donde se les da ayuda psicológica, educacional, monetaria y legal. En las gráficas mostradas anteriormente, se mostró los tipos de violencia que la mujer mexicana ha sido afectada (INEGI, 2021), pero ¿En qué ámbitos se desenvuelven este tipo de violencias?, a continuación, se mostrará la siguiente gráfica



Gráfica 2, Ámbito de ocurrencia (INEGI 2021)

Contexto Gráfico

La tabla sugiere que, en el ámbito comunitario en México, el cuerpo de la mujer es constantemente objetivado y agredido, ya que los datos presentados por el INEGI muestran la radiografía.

76.2%(Gráfica 2) de las mujeres mexicanas han experimentado violencia a lo largo de su vida, queda validada la premisa de que ser violentada en la capital del país es, lamentablemente, lo **"cotidiano y esperado",** no estamos ante casos aislados, sino ante una estructura donde 3 de cada 4 mujeres han sido vulneradas en su integridad. La violencia sexual (64.5%, Gráfica 1) se manifiesta cómo un mecanismo sistemático que condiciona cómo la mujer habita la ciudad, en la que se limita su libertad de tránsito y su sentido de seguridad en los espacios donde debería desarrollarse profesional y

personalmente, lo cual es algo alarmante, superando la cifra de la violencia psicológica (57.2%, Gráfica 2). Por otro lado, la cifra de violencia en los últimos 12 meses (46.1%, Gráfica 2) nos indica que la problemática no es una cuestión del pasado, porque en el actual 2026, estas violencias se siguen perpetuando y afectando a más mujeres Mexicanas. Esto refuerza la idea de que los "ámbitos de desarrollo" (escuelas, oficinas o el transporte) están contaminados por una hostilidad persistente. La violencia sistemática es un eje rector en la vida de las mujeres, y con la interpretación de estos datos, justifica plenamente esta investigación, ya que ante un panorama donde la violencia es la norma en cada etapa del desarrollo femenino, la labor de las Organizaciones No Gubernamentales, los Colectivos, las Fundaciones y las Legislaciones no son opcional, sino son la respuesta vital y urgente para desarticular un sistema que ha hecho de la agresión una costumbre internalizada. Es por ello la difusión de esta red de resistencia.

EL ROL DE LAS O.N.G, LOS COLECTIVOS, LAS FUNDACIONES Y LA LEGISLACION VIGENTE EN LA PREVENCIÓN Y LA PROTECCIÓN DE LA VIOLENCIA SISTEMÁTICA EN CONTRA DE LA MUJER:

LEY GENERAL DE ACCESO DE LAS MUJERES A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIAS.	ARTÍCULO 1.- La presente ley es reglamentaria del artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de protección del derecho de las mujeres, adolescentes y niñas a una vida libre de violencias y los deberes reforzados del Estado, sus disposiciones son de orden público y de observancia general en toda la República, y tiene por objeto establecer la coordinación entre la Federación, las entidades federativas, las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México y los municipios para prevenir, atender, sancionar y erradicar las violencias contra las mujeres, adolescentes y niñas, así como los principios y mecanismos para el pleno acceso a una vida libre de violencias, así como para garantizar el goce y ejercicio de sus derechos humanos y fortalecer el régimen democrático establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Párrafo reformado DOF 20-01-2009, 11-01-2021, 29-04-2022, 16-12-2024 Las disposiciones de esta ley son de orden público, interés social y de observancia general en la República Mexicana	CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN Secretaría General Secretaría de Servicios Parlamentarios Última Reforma DOF 15-01-2026
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf		

O.N.G, COLECTIVOS, FUNDACIONES Y LA LEGISLACION VIGENTE

¿Qué es?	Nombre	¿Qué hace?	Fundadora(s)	Contacto
Fundación	Ana Bella	Ha sido fundamental para visibilizar el maltrato invisible y fomentar la independencia económica, ha inspirado a colectivos en México a centrarse no solo en el rescate de la mujer, sino en su inserción laboral y su empoderamiento, rompiendo el ciclo de dependencia con el agresor.	Ana Bella Estévez	https://www.fundacionanabella.org/
Legislación	Ley Olimpia	Castiga el acoso digital y la violencia sexual en internet (sexting sin consentimiento, difusión de contenido íntimo, ciberacoso).	Olimpia Coral Melo	Leyolimpia@gmail.com
Fundación	Asociación MUM (Mujeres Unidas contra el Maltrato)	Ofrecen acompañamiento psicológico, asesoría legal y un fuerte énfasis en la educación preventiva para evitar que las mujeres regresen a entornos violentos por falta de alternativas.	Carmen Benito	https://asociacionmum.org/contacta-asociacion-mum
Ley	Ley Monse	Reforma el Código Penal para que el círculo cercano (familiares, amigos o pareja) de un presunto feminicida pueda ser sancionado si ayuda activamente a que el agresor escape o se oculte.	Montserrat Bendimes	

Ley	Ley Sabina (Deudores Alimentarios)	Crea un Registro Nacional de Detenciones de Deudores Alimentarios y restringe derechos a quienes no cumplen con la pensión (prohibición de salir del país, tramitar licencia de conducir o pasaporte, y participar en cargos de elección popular)	Diana Luz Vázquez	https://moa.dif.gob.mx/
Ley	Ley Ingrid	Tipifica como delito que servidores públicos graben, difundan o distribuyan imágenes, videos o documentos de víctimas de agresiones, especialmente en casos de feminicidio.	Ingrid Escamilla	
Ley	Ley Malena (Ataques con Ácido)	Tipifica los ataques con ácido, sustancias químicas o corrosivas como un delito autónomo y grave, equipándose en muchos casos a la tentativa de feminicidio.	María Elena Ríos	

Fundación	Fondo Semillas	Cómo el único fondo feminista en México, su papel es ser el motor financiero del activismo. Fondo Semillas no ejecuta programas directos, sino que otorga recursos a colectivos de base, mujeres indígenas, trabajadoras del hogar y defensoras del territorio, permitiendo que la resistencia exista y se sostenga económicamente en las zonas más marginadas del país.	Directora Gabriela Toledo	https://semillas.org.mx/contacto/
Colectivo	Brujas del Mar	Se especializan en el activismo digital y la denuncia pública, utilizando las redes sociales como una herramienta de presión política y de auxilio para mujeres en situaciones de riesgo inmediato en el sureste del país.	Arussi Unda	https://www.facebook.com/brujasdelmar/?locale=es_LA

Colectivo	Colectivo Aquelarre Feminista	Este tipo de colectivos se dedica a crear espacios seguros para las mujeres, impartiendo talleres de perspectiva de género, defensa personal y concienciación sobre la violencia estética y económica.	Ana Elena Contreras	https://www.instagram.com/aquelarrecolectivafeminista/?hl=es
Fundación	Casa Gaviota (Un vuelo sin violencia)	Esta asociación civil mexicana se ha especializado en la salud mental y la educación emocional, a través de diplomados, talleres y atención psicológica de bajo costo. Casa Gaviota trabaja en la prevención, ayudando a las mujeres a identificar micromachismos y violencias sutiles antes de que estas escalen a situaciones de riesgo letal.	MARIA DOLORES BLANCAS RUEDA	contacto@casagaviota.org.mx

Fundación	CasaMAM (Mujeres Apoyando Mujeres)	Esta asociación ejemplifica cómo la defensa de la mujer debe ser integral, esto no solo aborda las urgencias derivadas de la violencia de género, sino que ha sido un pilar invaluable en la salud integral femenina, brindando apoyo, diagnóstico y acompañamiento a mujeres con cáncer de mama. Su labor recuerda que el abandono institucional en temas de salud es también una forma de violencia sistémica que la sociedad civil ha tenido que subsanar.	Roxana	https://www.mujeresapoyandomujeres.org.mx/ +52 229 980 7896 Correo: roxana@mujeresapoyandomujeres.org.mx

Colectivo	Colectiva Luchadoras	Esta organización tiene como objetivo combatir los estereotipos de género y la violencia digital. Impulsa procesos de política personal y colectiva a partir de la creación de contenidos para ocupar la web	Perla Vázquez, Eve Alcalá, Anaiz Zamora y Lulú V Barrera	https://luchadoras.mx/

ONG	QUE HACE	FUNDADORES	REFERENCIA
ACNUR	trabaja para apoyar las necesidades de las mujeres refugiadas, desplazadas por la fuerza y apátridas, garantizando albergues seguros con la privacidad necesaria, incluida la asistencia en su construcción y el mantenimiento, sistemas justos de distribución de alimentos e instalaciones sanitarias separadas. También ADMINISTRA programas que ayudan a las mujeres a mejorar sus habilidades de liderazgo, superar barreras a la educación y tener acceso a oportunidades.	ANHCR Agencia de la ONU para los refugiados	ACNUR.GOB.MX
GENDES (Género y Desarrollo, A.C.)	Grupo mixto y multidisciplinario de profesionales en ciencias sociales, que busca consolidar la igualdad sustantiva erradicando la violencia contra las mujeres y otras formas de discriminación, mediante la construcción de relaciones humanas empáticas, respetuosas e igualitarias, priorizando el trabajo con hombres. metodologías de prevención de la violencia contra las mujeres dirigidas a niños, niñas y adolescentes en alianza con instancias de gobierno, sociedad civil y agencias internacionales. Queremos contribuir a la construcción de espacios y relaciones desde el respeto, el *buentrato* y la *noviolencia*. Impulsamos procesos para sensibilizar y capacitar agentes de cambio que repliquen y compartan conocimientos, prácticas y metodologías.	**Mauricio Ariza Barile** / EY México / Presidente del Consejo	info@gendes.org.mx **Teléfono:** 55 55 84 06 01 San Cristóball de las Casas,Chiapas.

Fuente: elaboración propia

Se incluye en este estudio la mención de los **COLECTIVOS DE MADRES BUSCADORAS** que son organizaciones civiles formadas por familiares de personas (muchas de las cuales son mujeres)desaparecidas que realizan labores de investigación, exhumación y acompañamiento legal ante la ineficiencia de las autoridades. En México existen más de 230 grupos organizados, articulados en redes nacionales y regionales que ofrecen apoyo a quienes enfrentan esta tragedia.

¿QUÉ HACEN ESTOS COLECTIVOS?

Búsqueda en campo: Recorren desiertos, cerros y zonas de alto riesgo con picos y palas para localizar fosas clandestinas.

Peritaje y genética: Aportan y cotejan información forense, a menudo con apoyo de peritos independientes.

Presión institucional: Exigen justicia, investigan redes de trata o crimen organizado y brindan contención emocional a nuevas familias.

Cadenas de difusión: Diseñan y comparten activamente fichas de búsqueda a través de redes sociales para viralizar rostros de personas no localizadas.

Por mencionar algunos en el Estado de Veracruz:

- Buscando a nuestros desaparecidos y desaparecidas Veracruz.
- Colectivo solecito de Veracruz.
- Madres en búsqueda Belem González.
- Colectivos de familiares y amigos desaparecidos en Tamaulipas.
- Enlaces familiares Xalapa.
- Familiares de desaparecidos de Orizaba y Cordoba.
- Familiares en búsqueda María Herrera Poza Rica
- Madres en búsqueda Coatzacoalcos.
- Red de madres buscando a sus hijos.
- Colectivo solecito Córdoba.
- Colectivo solecito Cardel.
- Colectivo solecito Tierra Blanca
- Colectivo búsqueda Coatzacoalcos zona sur (Veracruz)
- Búsqueda María Herrera Xalapa.
- Madres en búsqueda Coatzacoalcos.

https://memoriamndm.org/sobre-el-movndmx/

LEY DESAPARICIÓN

La Ley ordena que se cree un Sistema Nacional con el objetivo de fortalecer las funciones de búsqueda, investigación e identificación. Así como se crea a nivel federal, cada estado deberá crear una Comisión Local de Búsqueda que permita la articulación y coordinación, llevando a cabo las mismas funciones en su territorio.

DISCUSIÓN

A partir de la recopilación y análisis de información de estos organismos de protección, se puede afirmar que sí existe una base sólida orientada a la prevención y contención de la **violencia sistemática** contra las mujeres, sin embargo, también se identifica que, a pesar de estos esfuerzos, los niveles de violencia continúan siendo elevados, lo que sugiere que el problema no radica únicamente en la ausencia de mecanismos, sino en la limitada difusión, accesibilidad y conocimiento de ellos.

Es por ello que la presente investigación adquiere relevancia, ya que al funcionar cómo un medio de visibilizarían de estos organismos, se contribuye a reducir la brecha entre la existencia de recursos de apoyo y el conocimiento que las mujeres tienen sobre ellos. Así, más que un ejercicio meramente informativo, este trabajo se posiciona como una herramienta que aporta a la construcción de una ***cultura de prevención***, al facilitar el acceso a información clave que puede incidir directamente en la toma de decisiones y en la búsqueda de ayuda. Es de esta manera que se concluye que la generación y difusión de conocimiento no solo complementa los esfuerzos institucionales, sino que se convierte en un elemento fundamental para fortalecer la protección de las mujeres en México.

Esta red de resistencia, apoyo y prevención mostrada es solo una pequeña parte de todos los que se han formado o están en formación. No pretende este proyecto evaluar su eficacia, pero si mostrar que existen, que hay interés por la prevención, la atención de este contexto de violencia sistemática hacia la mujer. Hay interés, pero no hay suficiente información en la promoción de éstos organismos que debieran incluirse en las retículas y programas de estudio para la toma de consciencia desde edades muy tempranas a fin de romper el paradigma de **indefensión** con el que crecen las nuevas generaciones.

REFERENCIAS

Cero, I. (2019). Obtenido de https://www.impunidadcero.org/uploads/app/articulo/98/contenido/1546879216W98.pdf

Cero, I. (2019). Obtenido de https://www.impunidadcero.org/uploads/app/articulo/107/contenido/1554227724W21.pdf

INEGI. (2021). Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/09_ciudad_de_mexico.pdf

INEGI. (2021). *inegi.org.mx*. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/09_ciudad_de_mexico.pdf

INEGI. (2023). *INEGI*. Obtenido de https://sc.inegi.org.mx/SIESVIM1/Asignador?ruta=/sievcm/Contenido/publicaciones/pdf/&nombreArchivo=Cuaderno%2028.%20La%20medici%C3%B3n%20del%20feminicidio%20en%20M%C3%A9xico.pdf&id_contenido=111&id_tipo_descarga=13

INEGI. (2024). Obtenido de https://sc.inegi.org.mx/SIESVIM1/Asignador?ruta=/sievcm/Contenido/publicaciones/pdf/&nombreArchivo=Panorama%202021.pdf&id_contenido=112&id_tipo_descarga=13

INEGI. (2024). *inegi.org.mx*. Obtenido de https://sc.inegi.org.mx/SIESVIM1/Asignador?ruta=/sievcm/Contenido/publicaciones/pdf/&nombreArchivo=Panorama%202021.pdf&id_contenido=112&id_tipo_descarga=13

Martínez, A. (2022). *Violencia Sistémica*. Obtenido de https://revista.methaodos.org/index.php/methaodos/article/view/554/779

MUJERES, O. (2019). Obtenido de https://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2019/05/infografia-violencia-feminicida-en-mexico

MUJERES, O. (2020). Obtenido de https://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2020-nuevo/diciembre-2020/violencia-feminicida

IMPACTO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ADMINISTRATIVAS EN LA ASIGNATURA DE FUNCIÓN ADMINISTRATIVA DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN

Sonia Báez Lagunes[1]
Perfecto Gabriel Trujillo Castro[2]
Bertha Conde Carreño[3]
Marina Cecilia Pérez Castillo[4]

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue examinar el efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el desarrollo de competencias administrativas entre los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Administración, en particular aquellos que cursan el segundo semestre. Esta investigación se originó de la necesidad de mejorar el proceso educativo en la Educación Superior, dado que los enfoques de enseñanza convencionales han demostrado ser insuficientes para facilitar la aplicación práctica de conceptos administrativos en situaciones reales.

La investigación se centró en identificar de qué manera la adopción del Aprendizaje Basado en Proyectos ayuda a fortalecer habilidades como la planificación, organización, liderazgo, control, trabajo en equipo, toma de decisiones y pensamiento crítico en los estudiantes. Para ello, se utilizará un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo-correlacional, mediante un cuestionario estructurado con una escala Likert que se dirigirá a los estudiantes de Licenciatura en Administración que hayan participado en actividades académicas centradas en proyectos dentro del curso de Función Administrativa.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos, Competencias Administrativas, enseñanza, Educación Superior

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la Educación Superior se enfrenta al reto de preparar a los profesionales que puedan satisfacer las demandas de un mercado laboral que es dinámico, competitivo y está en continua evolución. En el ámbito de la administración, esto significa que no solo se necesita adquirir conocimientos teóricos, sino también desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes analizar

[1] Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Veracruz. sonia.bl@veracruz.tecnm.mx
[2] Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Veracruz. perfecto.tc@veracruz.tecnm.mx
[3] Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Veracruz. bertha.cc@verarcruz.tecnm.mx
[4] Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Veracruz. marina.pc@veracruz.tecnm.mx

problemas, tomar decisiones, colaborar en equipo y aplicar procesos administrativos en situaciones reales. No obstante, en muchos entornos educativos aún dominan técnicas de enseñanza tradicionales que se enfocan en la simple transmisión de información, lo que restringe la participación activa de los estudiantes y complica la conexión entre la teoría y la práctica.

Ante esta situación, se hace urgente introducir metodologías innovadoras que faciliten un aprendizaje más relevante y centrado en el desarrollo de capacidades profesionales. En este marco, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se ha establecido como una técnica pedagógica que estimula la involucración de los estudiantes a través de la creación de proyectos que abordan problemas reales o específicos del contexto. Esta metodología ayuda a fortalecer habilidades como el pensamiento crítico, la solución de problemas, la comunicación y la colaboración, competencias fundamentales para la preparación de futuros administradores.

La investigación actual estudia cómo esta metodología influye en el fortalecimiento de las habilidades administrativas de los estudiantes universitarios. Este análisis surge de la necesidad de determinar si la integración del ABP en materias vinculadas a la función administrativa impacta de manera significativa el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

Para llevar a cabo el estudio, se adoptó un enfoque cuantitativo, utilizando un cuestionario estructurado dirigido a estudiantes de la carrera de Licenciatura en Administración. Con este instrumento, se evaluará la percepción de los estudiantes sobre la utilización del ABP y su conexión con competencias administrativas como la planificación, organización, dirección, control, trabajo en equipo y toma de decisiones.

Los hallazgos obtenidos brindan pruebas sobre la efectividad del Aprendizaje Basado en Proyectos como una herramienta de innovación educativa, contribuyendo al fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior y favoreciendo una formación profesional que sea más práctica, integral y alineada con las necesidades del entorno organizacional actual.

OBJETIVOS

Objetivo General.

Evaluar como el impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos influye en el desarrollo de competencias administrativas en estudiantes de Licenciatura en Administración.

Objetivos Específicos.

1. Identificar el nivel de aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos en la asignatura de Función Administrativa para los estudiantes de Licenciatura en Administración.
2. Diagnosticar el nivel de desarrollo de competencias administrativas en los estudiantes, tales como: planeación, organización, dirección, control, trabajo en equipo y toma de decisiones.

3. Describir la relación entre la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo de competencias administrativas en los estudiantes.
4. Comparar el nivel de competencias administrativas entre estudiantes que han trabajado bajo la metodología ABP y aquellos que han seguido un enfoque tradicional (si aplica a tu diseño).
5. Proponer estrategias didácticas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Función Administrativa, basándose en los resultados obtenidos.

Variable independiente: **Aprendizaje Basado en Proyectos**[1].

Variable dependiente: **Competencias administrativas**[2].

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.

Variable Independiente: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Tabla 1

Variable	Dimensión	Indicador	Ítem sugerido	Escala
Aprendizaje Basado en Proyectos	Planificación del proyecto	Claridad de objetivos	El docente establece claramente los objetivos del proyecto	Likert (1-5)
		Organización de actividades	Las actividades del proyecto están bien estructuradas	Likert (1-5)
	Desarrollo del proyecto	Participación activa	Participo activamente en el desarrollo del proyecto	Likert (1-5)
		Trabajo colaborativo	El proyecto fomenta el trabajo en equipo	Likert (1-5)
		Aplicación práctica	El proyecto permite aplicar conocimientos teóricos	Likert (1-5)
	Resolución de problemas	Análisis de situaciones reales	El proyecto aborda problemas reales o simulados	Likert (1-5)
		Propuesta de soluciones	Se proponen soluciones viables durante el proyecto	Likert (1-5)
	Evaluación del aprendizaje	Retroalimentación docente	Recibo retroalimentación constante del docente	Likert (1-5)
		Autoevaluación	Reflexiono sobre mi propio aprendizaje	Likert (1-5)

Elaboración propia

Variable Dependiente: Competencias Administrativas.

Tabla 2

Variable	Dimensión	Indicador	Ítem sugerido	Escala
Competencias Administrativas	Planeación	Definición de objetivos	Soy capaz de establecer objetivos claros en un proyecto	Likert (1-5)
		Diseño de estrategias	Puedo diseñar estrategias para alcanzar metas	Likert (1-5)
	Organización	Distribución de tareas	Sé asignar actividades de manera adecuada	Likert (1-5)
		Uso de recursos	Administro eficientemente los recursos disponibles	Likert (1-5)
	Dirección	Liderazgo	Puedo coordinar y dirigir equipos de trabajo	Likert (1-5)
		Comunicación	Me comunico eficazmente con mi equipo	Likert (1-5)
	Control	Seguimiento de actividades	Verifico el cumplimiento de objetivos	Likert (1-5)
		Evaluación de resultados	Evalúo los resultados obtenidos	Likert (1-5)
	Competencias transversales	Trabajo en equipo	Colaboro de manera efectiva con otros	Likert (1-5)
		Toma de decisiones	Tomo decisiones adecuadas ante problemas	Likert (1-5)
		Pensamiento crítico	Analizo situaciones antes de actuar	Likert (1-5)

Elaboración propia

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En la actual disciplina de Educación Superior, marcada por la urgencia de preparar profesionales que sean competentes, críticos y capaces de enfrentar entornos organizativos en constante cambio, se ha observado una desconexión entre los conocimientos teóricos enseñados en las aulas y su uso real en situaciones prácticas. Especialmente en el ámbito de la Licenciatura en Administración, materias como Función Administrativa suelen ser tratadas de manera tradicional, enfocándose principalmente en la entrega de información, lo que restringe la adquisición de habilidades cruciales como la toma de decisiones, el análisis de problemas y la implementación de procesos administrativos en contextos auténticos.

Aunque los estudiantes logran asimilar principios básicos como planificación, organización, dirección y control, a menudo encuentran obstáculos para aplicar estos conocimientos a situaciones prácticas, lo que repercute negativamente en su rendimiento académico y en su futura integración en el mercado laboral. Este escenario evidencia la necesidad de adoptar métodos didácticos innovadores que faciliten un aprendizaje relevante y fomenten el desarrollo de competencias profesionales.

En este contexto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) aparece como una opción pedagógica que vincula la teoría con la práctica a través de la solución de problemas reales o contextualizados. Con el ABP, los estudiantes se involucran activamente en su propio proceso educativo, adquiriendo habilidades como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la capacidad de generar soluciones, siendo esta última especialmente relevante en la formación administrativa.

No obstante, a pesar de los beneficios teóricos que se asocian al ABP, su utilización en muchas instituciones de Educación Superior para asignaturas como Función Administrativa es a menudo limitada o poco estructurada. Asimismo, hay una falta de evidencia empírica que permita medir su impacto específico en el desarrollo de competencias administrativas dentro de este contexto particular. Por esta razón, se presenta la necesidad de analizar cómo la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos afecta el desarrollo de competencias en los estudiantes de la asignatura de Función Administrativa, teniendo en cuenta su uso en un contexto educativo real.

JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DEL ESTUDIO.

En la exigencia de mejorar la calidad de la Educación Superior en el campo de la Administración, especialmente en la adquisición de competencias profesionales que ayuden a los estudiantes a abordar efectivamente los desafíos del mercado laboral actual. Dentro del contexto de Veracruz, se observa una demanda de egresados por parte de las organizaciones que posean habilidades prácticas, capacidad analítica, habilidades para la toma de decisiones y resolución de problemas; no obstante, la educación tradicional ha puesto énfasis en el aprendizaje teórico, creando una discrepancia entre lo que se enseña en el aula y las competencias exigidas en el mundo profesional.

En este marco, es crucial examinar métodos pedagógicos innovadores que ayuden a reducir esta discrepancia. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se configura como una opción educativa que favorece un aprendizaje significativo al conectar la teoría con la práctica a través de la solución de problemas reales o relevantes. Evaluar su efecto en la adquisición de competencias administrativas proporcionará evidencia empírica sobre su eficacia en la formación de estudiantes de la carrera de Administración.

La relevancia de esta investigación se encuentra en que sus hallazgos proporcionan información valiosa para docentes, instituciones educativas y creadores de programas, al ofrecer marcos que faciliten la toma de decisiones dirigidas a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, apoya el fortalecimiento de metodologías activas en el entorno escolar, promoviendo una perspectiva centrada en el estudiante y el desarrollo de competencias.

Desde un enfoque práctico, este estudio ayudó a entender en qué grado el uso del ABP afecta habilidades esenciales como la colaboración, el pensamiento crítico, la aplicación de conocimientos y

la capacidad de proponer soluciones, aspectos que son cruciales para el desempeño profesional de quienes serán administradores.

En el aspecto académico, la investigación contribuye al acervo de conocimiento existente al ofrecer evidencia en un contexto específico —estudiantes de Licenciatura en Administración— donde aún hay escasez de estudios sobre la implementación del ABP y su repercusión en el desarrollo de competencias. Esto proporciona la posibilidad de replicar o ajustar la metodología en otras disciplinas o instituciones.

Finalmente, la relevancia social de este estudio se manifiesta en su aporte a la formación de profesionales más competentes, capaces de impactar de manera positiva en las organizaciones y en el desarrollo económico y social de su comunidad, en consonancia con las exigencias actuales del mercado laboral y las tendencias educativas contemporáneas. El Aprendizaje Basado en Proyectos consiste en una metodología donde los estudiantes adquieren conocimientos y desarrollan habilidades a través de la creación de un proyecto que responde a una pregunta, desafío o necesidad del entorno, donde el estudiante deja de ser un receptor pasivo y se convierte en un actor principal en su aprendizaje.

MARCO TEÓRICO.

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP.)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un enfoque educativo activo que pone al alumno en el centro, y donde el aprendizaje ocurre a través de la ejecución de proyectos relacionados con circunstancias reales o específicas.

Este método incentiva la participación, el trabajo en equipo y la aplicación práctica del saber, permitiendo que los estudiantes construyan conocimientos significativos mediante la solución de problemas. Según Sivana Carnicero, el ABP es una metodología que revoluciona la enseñanza convencional al situar al estudiante como el protagonista de su proceso de aprendizaje, promoviendo el desarrollo de competencias del siglo XXI como la creatividad, la comunicación, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico.

De igual forma, Rolando Bolaños Garita señala que el aprendizaje basado en proyectos es una adaptación pedagógica orientada a la innovación pedagógica y el desarrollo socio-organizacional, ya que fortalece la capacidad de los estudiantes para enfrentar situaciones reales a través de procesos colaborativos y reflexivos.

Por otro lado, Napoleón Antonio Chávez Suárez menciona que la introducción del ABP en la educación superior promueve el aprendizaje social y la creación de conocimiento contextualizado, aunque también significa cambios significativos en la cultura académica tradicional.

Innovaciones educativas en la educación superior.

La innovación pedagógica se refiere a la inclusión de estrategias, métodos y herramientas encaminadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas.

En la educación superior, los métodos activos han ganado relevancia debido a la necesidad de formar profesionales capaces de responder a contextos laborales complejos y cambiantes.

Según Gloria Janett Hernández Blancas y Arturo González Torres, el ABP es una estrategia innovadora que fortalece las competencias profesionales a través de la experiencia práctica y amplios procesos de evaluación.

Asimismo, Valeria Yvonne Garza Rodríguez sostiene que el aprendizaje basado en proyectos permite conectar la enseñanza con experiencias del mundo real, promoviendo una educación más dinámica, significativa y orientada al desarrollo profesional.

La innovación pedagógica también incluye el uso de estrategias de aprendizaje activo.

En este sentido, Claudia Möller Recondo afirma que los métodos basados en desafíos y proyectos fortalecen la colaboración, el análisis crítico y la participación de los estudiantes en la resolución de problemas sociales y organizacionales.

Competencias administrativas.

Las competencias administrativas constituyen un conjunto de saberes, destrezas, actitudes y capacidades que posibilitan a los profesionales actuar de manera eficaz en las organizaciones. Estas habilidades abarcan procesos de planificación, organización, dirección, control, liderazgo, colaboración y toma de decisiones.

En el ámbito educativo, fomentar las habilidades administrativas exige metodología que logren combinar teoría y práctica. Ericka Helena Issac-Morales, Roberto David López-Chila y David Enrique Defás-Rugel mencionan que el Aprendizaje Basadoen Proyectos favorece el aprendizaje del análisis financiero y potencia competencias relacionadas con la toma de decisiones y la solución de problemas administrativos.

Asimismo, las habilidades administrativas están fuertemente ligadas al desarrollo de competencias transversales. Entre ellas resaltan la comunicación efectiva, el liderazgo, la creatividad y el pensamiento crítico, las cuales son cruciales para abordar las demandas actuales del entorno empresarial.

Metodologías activas y aprendizaje significativo.

Las metodologías activas representan enfoques educativos que fomentan la implicación directa de los estudiantes en la adquisición de su aprendizaje. Estas metodologías tienen como objetivo trascender modelos tradicionales que se enfocan únicamente en la entrega de información.

El Aprendizaje Basado en Proyectos forma parte de estas metodologías activas, ya que involucra a l os estudiantes en actividades de investigación, análisis y resolución de problemas concretos. Según varios estudios recientes, estas estrategias promueven el aprendizaje significativo al permitir a los es tudiantes vincular los temas académicos con experiencias prácticas.

En este contexto, Cecilia Ka Yuk Chan resalta que los modelos educativos actuales deben incorporar estrategias pedagógicas innovadoras que fortalezcan tanto el aprendizaje como el desarrollo de com petencias profesionales y tecnológicas en la Educación.

Estudios recientes sobre modalidades de aprendizaje muestran que los estudiantes logran niveles superiores de atención, participación y comprensión cuando se involucran de manera activa en contextos colaborativos y animados.

Relación entre el ABP y la mejora de habilidades administrativas.

Diferentes investigaciones señalan que el Aprendizaje Basado en Proyectos juega un papel crucial en el incremento de competencias profesionales entre estudiantes de educación superior. La realización de proyectos en el aula favorece el desarrollo de destrezas asociadas a la planificación, organización, liderazgo y supervisión, ya que los estudiantes deben tomar responsabilidades, coordinar tareas y abordar problemas.

Adicionalmente, el ABP refuerza competencias cruzadas esenciales en el ámbito administrativo, tales como la colaboración, la comunicación efectiva y el razonamiento crítico. Estas destrezas son indispensables para un adecuado desempeño profesional en organizaciones tanto públicas como privadas.

Por lo tanto, la adopción de estrategias de aprendizaje activo como el Aprendizaje Basado en Proyectos constituye una opción educativa relevante para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la carrera de Licenciatura en Administración, promoviendo una formación más integral y ajustada a las demandas actuales del mercado laboral.

METODOLOGÍA.

La investigación se llevó a cabo a través de un enfoque cuantitativo, ya que se pretendía medir y evaluar objetivamente cómo los estudiantes perciben el efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el desarrollo de competencias administrativas. Para recolectar los datos se optó por la técnica de encuesta, utilizando un cuestionario estructurado con una escala tipo Likert.

La selección del cuestionario como herramienta de investigación se fundamenta en que proporciona información estándar, cuantificable y sencilla de analizar estadísticamente, lo que facilita la comparación de las respuestas de los participantes. Además, este tipo de instrumento es

frecuentemente empleado en estudios educativos y sociales debido a su efectividad para evaluar actitudes, percepciones y niveles de aceptación de un fenómeno en particular.

El cuestionario fue elaborado a partir de las variables y dimensiones definidas en la investigación: Aprendizaje Basado en Proyectos y Competencias Administrativas. Los ítems fueron formulados de manera clara, simple y objetiva, con el fin de asegurar que los estudiantes pudieran entenderlo y proporcionar respuestas válidas.

Para evaluar las respuestas se utilizó una escala tipo Likert con cinco niveles, dado que esta herramienta permite detectar el grado de acuerdo o desacuerdo de los participantes respecto a cada afirmación presentada. La escala diseñada se estructuró de la siguiente forma:

Valor	Interpretación
1	Totalmente en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Neutral
4	De acuerdo
5	Totalmente de acuerdo

El uso de la escala Likert facilitó la conversión de las opiniones de los estudiantes en cifras, lo que a su vez simplificó la obtención de promedios, porcentajes y análisis comparativos por distintos aspectos. Igualmente, este enfoque ayuda a interpretar los resultados al permitir agrupar los niveles alcanzados en categorías como bajo, medio y alto.

El cuestionario se aplicó a una muestra de 50 estudiantes de la carrera de Licenciatura en Administración, los cuales fueron escogidos a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia,tomando en cuenta la facilidad de acceso y la participación voluntaria de los encuestados. Esta selección dio suficiente información para detectar tendencias y examinar el efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el fortalecimiento de las competencias administrativas.

La implementación de la metodología cuantitativa y la escala Likert permitió la creación de tablas y gráficos estadísticos que facilitaron el análisis de los resultados obtenidos, ayudando a respaldar de forma objetiva las conclusiones de la investigación.

JUSTIFICACIÓN DE LA TABLA DE RESULTADOS Y DIMENSIONES

La tabla de resultados fue creada con el objetivo de estructurar, resumir y clarificar la información recolectada a través del cuestionario dirigido a los 50 estudiantes que participaron en el estudio.

El diseño de la tabla consideró las dimensiones de cada variable, el total de puntos acumulados, la cantidad de ítems que componen cada dimensión y el promedio resultante. Esta disposición permitió

identificar el nivel de percepción de los estudiantes sobre cada punto evaluado y favoreció la comparación entre las distintas dimensiones.

La utilización de puntajes acumulados facilitó la recopilación de las respuestas en cada dimensión, mientras que el cálculo de promedios ayudó en la interpretación de los resultados a través de la escala establecida. Además, la tabla ayudó a identificar las dimensiones que presentan mayor y menor nivel de desarrollo dentro del Aprendizaje Basado en Proyectos y las habilidades administrativas.

La información organizada en la tabla 3 de resultados del cuestionario, hizo posible la elaboración de gráficos comparativos y un análisis descriptivo de los datos, favoreciendo una interpretación más objetiva y más clara de los resultados logrados en el estudio.

De esta forma, la tabla de dimensiones se convierte en una herramienta crucial para apoyar el análisis estadístico y respaldar las conclusiones del estudio, ya que presenta de manera sistemática el comportamiento de las variables analizadas en los 50 estudiantes encuestados.

Tabla de resultados del cuestionario

Tabla 3.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
1	5	5	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4
2	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3	5	5	5	5	4	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4
4	5	5	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4
5	4	4	4	5	5	4	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4
6	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5
7	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4	5	5
8	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5
9	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
10	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	3	4	5	5	5	5	4	5	5
11	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
12	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
13	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
14	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
15	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4
16	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5
17	4	4	3	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4
18	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5
19	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
20	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5
21	4	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	5	4	5
22	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	5	5	4	4	4	4
23	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
24	4	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3
25	4	3	5	4	4	4	4	4	3	4	4	5	4	5	5	4	4	4	5	5

26	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	4	4
27	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
28	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5	4	4	4	3	4	4	5	5	4
29	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	5	5	4
30	4	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5
31	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	5	4	4	5	5	4	5	5	4
32	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4
33	4	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4
34	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5
35	5	5	4	5	5	5	4	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4	5	5	5
36	5	5	4	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4
37	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5
38	5	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3
39	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5
40	4	5	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
41	5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5
42	4	4	3	4	5	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
43	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
44	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4
45	4	5	3	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
46	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4
47	5	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4
48	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
49	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	4
50	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	4	5

Elaboración propia

Tabla de resultados e interpretación

Tabla 4.

Dimensión	Promedio	Interpretación
ABP – Planificación	**4.63**	**Nivel alto**
ABP – Desarrollo del proyecto	**4.57**	**Nivel alto**
ABP – Resolución de problemas	**4.5**	**Nivel alto**
ABP – Evaluación	**4.53**	**Nivel alto**
Planeación	**4.5**	**Nivel alto**
Organización	**4.53**	**Nivel alto**
Dirección	**4.54**	**Nivel alto**
Control	**4.47**	**Nivel alto**
Competencias transversales	**4.46**	**Nivel alto**

Elaboración propia

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

Los resultados muestran que las dimensiones asociadas al Aprendizaje Basado en Proyectos reflejan altos niveles de aceptación y una percepción positiva por parte de los estudiantes. La dimensión de planificación logró el promedio más elevado con 4.63, lo que sugiere que los estudiantes consideran que el docente estableció de manera clara los objetivos, las actividades y la organización de los proyectos, lo que facilitó la realización de las tareas académicas.

En otro orden, la dimensión de ejecución del proyecto llegó a un promedio de 4.57, lo que refleja que los estudiantes participaron activamente en las actividades y pudieron aplicar conocimientos administrativos en situaciones reales. Además, la dimensión de evaluación mostró un promedio de 4.53, indicando que los estudiantes percibieron recibir retroalimentación adecuada y seguimiento durante su proceso de aprendizaje.

Respecto a la dimensión de resolución de problemas, se obtuvo un promedio de 4.50, lo que señala que el Aprendizaje Basado en Proyectos ayudó a analizar situaciones reales y a generar soluciones en el ámbito administrativo.

En cuanto a las competencias administrativas, los resultados presentan altas calificaciones en todas las dimensiones analizadas. La dimensión de liderazgo consiguió un promedio de 4.54, lo que refleja el fortalecimiento de habilidades vinculadas con el liderazgo, la comunicación y la coordinación de equipos. Asimismo, la dimensión de organización alcanzó un promedio de 4.53, demostrando progresos en la asignación de tareas y en la gestión de recursos.

Por otro lado, la dimensión de planificación registró un promedio de 4.50, lo que indica que los estudiantes desarrollaron capacidades para definir objetivos y trazar estrategias. Igualmente, la dimensión de control tuvo un promedio de 4.47, evidenciando que los participantes mejoraron competencias relacionadas con el seguimiento y la evaluación de las actividades.

Por último, las competencias transversales reportaron un promedio de 4.46, lo que indica que el Aprendizaje Basado en Proyectos facilitó el desarrollo del trabajo en equipo, la toma de decisiones y el pensamiento crítico.

En términos generales, los resultados permiten afirmar que el Aprendizaje Basado en Proyectos tuvo un impacto muy positivo en el desarrollo de competencias administrativas en estudiantes de licenciatura en administración. Los promedios elevados en cada dimensión demuestran que esta metodología apoya un aprendizaje significativo, activo y enfocado en la práctica profesional.

Además, los resultados respaldan que la aplicación de metodologías activas en la Educación Superior impulsa el desarrollo de habilidades y competencias claves para el desempeño profesional en el campo administrativo.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los hallazgos de la investigación actual muestran que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades administrativas en estudiantes de la Licenciatura en Administración. Las dimensiones analizadas revelaron niveles medios favorables, evidenciando que esta metodología ayuda a mejorar competencias relacionadas con la colaboración, la inversión y la aplicación de conocimientos administrativos.

La dimensión que alcanzó la puntuación más alta fue aquella relacionada con el desarrollo del proyecto, lo que señala que los estudiantes consideran que las tareas realizadas a través de la metodología ABP favorecieron notablemente su participación en el proceso educativo. Estos hallazgos concuerdan con lo que menciona Carnicero Sanguinetti (2023), quien afirma que el ABP fomenta experiencias educativas dinámicas donde el estudiante tiene un rol activo en la generación del conocimiento.

De igual forma, la dimensión de habilidades transversales mostró resultados positivos, reflejando mejoras en áreas como trabajo en conjunto, comunicación y toma de decisiones. Estos descubrimientos son consistentes con las opiniones de Bolaños Garita (2023), quien señala que el Aprendizaje Basado en Proyectos fortalece las competencias necesarias para abordar desafíos reales en contextos organizativos.

Además, las dimensiones de planificación y evaluación también arrojaron resultados favorables, sugiriendo que los estudiantes perciben una adecuada organización de las actividades y un seguimiento constante por parte del profesor durante el desarrollo de los proyectos. Esto se alinea con lo señalado por Hernández Blancas y González Torres (2025), quienes enfatizan que las metodologías activas promueven procesos de aprendizaje más organizados y enfocados en el desarrollo de competencias profesionales.

En lo que respecta a las competencias administrativas, los resultados demuestran que las áreas de control, organización y planificación se vieron fortalecidas gracias a la aplicación del ABP. Esto se puede atribuir a que los estudiantes debieron coordinar actividades, gestionar recursos y asegurarse de que se alcanzaran los objetivos en los proyectos realizados. Sin embargo, la dimensión de dirección registró la puntuación más baja, aunque se mantuvo en un nivel favorable, lo que indica que es necesario implementar estrategias que refuercen el liderazgo y la coordinación de equipos.

En términos generales, los resultados obtenidos permiten validar la hipótesis planteada en la investigación, mostrando que el Aprendizaje Basado en Proyectos tiene un efecto positivo en el desarrollo de competencias administrativas en estudiantes de educación superior. Asimismo, los hallazgos evidencian que la implementación de metodologías activas ayuda a disminuir la separación entre teoría y práctica, promoviendo un aprendizaje más significativo y contextualizado.

REFERENCIAS

Bolaños Garita, R. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos: una adaptación pedagógica para la innovación y el desarrollo socio-organizacional*. Región Científica, 2(2). https://doi.org/10.58763/rc2023104

Carnicero Sanguinetti, S. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos: Investigación, creación y colaboración mediadas por tecnología*. Noveduc.

Chávez Suárez, N. A. (2023). *Una experiencia en el marco del aprendizaje basado en proyectos en entornos de Educación Superior*. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 10(2). https://doi.org/10.5354/0719-5885.2023.72224

Garza Rodríguez, V. I. (2023). *Aprendizaje Basado en Proyectos: Enseñanza Real*. Revista de Investigación e Innovación Educativa, 1(1), 41–45. https://doi.org/10.59721/rinve.v1i1.7

Hernández Blancas, G. J., González Torres, A., & Salazar Echeagaray, M. E. (2025). *Análisis del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Como estrategia para el desarrollo de competencias en Educación Superior*. Editorial Athena Nova.

Issa-Morales, E. H., López-Chila, R. D., & Defás-Rugel, D. E. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos y su incidencia en la enseñanza del análisis financiero*. Revista Latinoamericana de Difusión Científica, 5(9).

Möller Recondo, C. (2023). *Aprendizaje basado en retos en contextos de emprendimientos sociales*. Editorial Síntesis.

Chan, C. K. Y. (2023). *A Comprehensive AI Policy Education Framework for University Teaching and Learning*. ARXIV.

DESPLAZAMIENTO DE ACTIVIDADES DE DESARROLLO POR EL USO PROBLEMÁTICO DE PANTALLAS EN ADOLESCENTES DE LA SECUNDARIA GENERAL NO. 10, SAN FRANCISCO DE CAMPECHE

Julibeth Amely Esquivel Chi[1]

RESUMEN

El auge tecnológico ha transformado el tiempo libre adolescente, desafiando la innovación educativa. Esta investigación evaluó cómo el uso problemático de Internet y el móvil afecta el tiempo destinado al sueño, estudio y actividades co-curriculares en 162 alumnos de la Secundaria No. 10 Siglo XXI. Mediante un enfoque cuantitativo y la prueba Rho de Spearman (debido a la asimetría de los datos, $p < .001$), se analizaron los resultados obtenidos con los instrumentos CERM, CERI y una escala de gestión de tiempo. Se halló un promedio diario de 3.93 horas en pantalla, 7.09 de sueño y 1.71 de estudio. El análisis confirmó la Teoría del Desplazamiento del Tiempo: la adicción a Internet se correlacionó negativamente con el sueño ($rho = -0.181$, $p = 0.022$) y severamente con el área académico ($rho = -0.364$, $p < .001$). La dependencia al móvil también impactó negativamente el tiempo académico ($p < .01$), mientras que las actividades co-curriculares no mostraron efectos significativos por su estructura rígida. Se concluye la urgencia de implementar innovaciones educativas sobre higiene del sueño, alfabetización digital y autorregulación.

Palabras clave: Desplazamiento digital; Uso de pantallas; Adolescencia; Neurodesarrollo

PROBLEMATIZACIÓN

La adolescencia temprana representa una ventana del ciclo vital crítico caracterizada por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales. Durante este período, comprendido típicamente entre los 12 y los 15 años, se consolidan estructuras neurocognitivas superiores asociadas a las funciones ejecutivas, como el control inhibitorio, la planificación y la memoria de trabajo de mediano plazo (Cerisola, 2015). De igual manera, es la fase donde se estructuran los hábitos de salud, interacción cara a cara y autogestión académica que definirán las trayectorias académicas y personales del individuo (Villarrasa-Sapiña et al., 2024). En la actualidad, la rápida expansión y el impacto de las tecnologías han alterado de manera sustancial las dinámicas de aprendizaje, socialización e intercambio entre los jóvenes actuales. Dentro del ámbito escolar de la enseñanza en secundaria, aunque el acceso a Internet es fundamental y el uso de dispositivos móviles representa una vía valiosa para adquirir información y fortalecer conocimientos, su uso excesivo y la carencia de

[1] Universidad Autónoma de Campeche. miaesquivel41@gmail.com

mecanismos de autocontrol han generado conductas observables desajustadas, las cuales afectan negativamente el equilibrio psicopedagógico y el bienestar general de los alumnos en esta etapa de formación (Adelantado-Renau et al., 2020; Przybylski & Weinstein, 2017).

El Desplazamiento del tiempo refiere que el tiempo invertido en el consumo de medios digitales (redes sociales, videojuegos, navegación) resta y sustituye directamente el tiempo de los adolescentes que podrían dedicarlo a actividades “offline” esenciales para su desarrollo normativo. No se trata simplemente de una distracción temporal, sino de un cambio estructural en el estilo de vida donde la pantalla se convierte en la actividad predeterminada, eliminando el espacio para el descanso, la convivencia física y el desarrollo de habilidades extracurriculares (Sticlic y Viner, 2019).

A nivel internacional, organismos reguladores de la salud como la Organización Mundial de la Salud (2020) han emitido directrices estrictas que recomiendan limitar el tiempo de pantalla con fines lúdicos o recreativos a un máximo de dos horas diarias para niños y adolescentes de entre 5 y 17 años. No obstante, las estadísticas de consumo digital global reflejan una disparidad alarmante con respecto a estas pautas normativas. Investigaciones recientes estiman que el promedio global de exposición a internet en la población joven supera las 6 horas diarias, experimentando un incremento exponencial derivado del confinamiento por la pandemia de COVID-19). Este escenario de hiperconexión constante se asocia con diversas comorbilidades de salud física y mental, incluyendo trastornos del ciclo circadiano, sedentarismo y rezago escolar (Adelantado-Renau et al., 2020; Priftis & Panagiotakos, 2023).

En el contexto del sureste mexicano, y específicamente en el estado de Campeche, la literatura científica local carece de diagnósticos empíricos sistematizados que cuantifiquen la magnitud de este fenómeno dentro de los centros escolares de educación pública general. Si bien los docentes y directivos de la Escuela Secundaria General No. 10 "Siglo XXI" reportan de manera anecdótica un aumento persistente de sintomatología ligada a la somnolencia diurna, baja capacidad de atención sostenida en las aulas de clase y un incremento en la entrega extemporánea de tareas escolares, no se contaba con un instrumento estadístico capaz de vincular de manera formal estas conductas con el uso recreativo de dispositivos electrónicos. El problema central radica en que el tiempo, al ser un recurso finito y estrictamente limitado, genera un costo de oportunidad; cada unidad temporal invertida frente al entretenimiento lúdico interactivo (videojuegos, visualización pasiva de redes sociales) ejerce un efecto desplazante sobre conductas promotoras del desarrollo neurocognitivo, tales como las horas de sueño reparador, el estudio formal independiente y actividades de ocio fuera de las aulas.

Planteamiento del problema

¿Cuál es la relación entre el tiempo de uso de pantallas y el desplazamiento de las actividades de desarrollo (horas de sueño, actividades co-curriculares y tiempo de estudio) en los adolescentes de 12 a 15 años de la Escuela Secundaria General No.10 de Campeche?

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivo General

Determinar la relación entre el tiempo de uso recreativo de pantallas y el desplazamiento de actividades de desarrollo (horas de sueño, actividades co-curriculares y académicas) en los adolescentes de 12 a 15 años de la Escuela Secundaria General No. 10 de Campeche.

Objetivos Específicos

- Estimar el tiempo promedio diario que los adolescentes de la muestra dedican al uso de pantallas y redes digitales móviles con fines lúdicos.
- Examinar la correlación inferencial entre los niveles de uso problemático del teléfono celular (CERM) e internet (CERI) y las actividades académicas fuera del aula, el descanso nocturno y las prácticas co-curriculares (talleres, deportes y artes)..
- Relacionar los puntajes de uso desadaptativo de tecnologías con los promedios de tiempo asignados al estudio fuera del horario formal de clases.

Hipótesis de Investigación

Hipótesis de Trabajo (Hi): Existe una correlación negativa estadísticamente significativa entre el nivel de uso problemático de dispositivos tecnológicos frente a pantallas y el tiempo libre asignado a las actividades de desarrollo (horas de sueño reparador y tiempo de estudio o tareas) en la muestra evaluada.

Hipótesis Nula (Ho): No existe una relación estadísticamente significativa entre el nivel de uso recreativo de pantallas y el tiempo dedicado a actividades de desarrollo en los adolescentes bajo estudio.

METODOLOGÍA

Enfoque y Diseño

De acuerdo con los criterios taxonómicos metodológicos de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el presente estudio se desarrolló bajo un enfoque estrictamente cuantitativo, utilizando la recolección estandarizada de datos numéricos y el análisis estadístico estructurado para la verificación de las hipótesis planteadas. El diseño es de corte no experimental, exploratorio, transversal y de alcance correlacional. Las variables fueron analizadas en su entorno natural y en una única aplicación

temporal, sin manipulación deliberada por parte del investigador.

Población y Muestra

La población de referencia estuvo constituida por la matrícula estudiantil del turno matutino de la Escuela Secundaria General No. 10 "Siglo XXI", estimada en un censo de aproximadamente 320 estudiantes distribuidos en los tres grados académicos. Mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico por conveniencia basado en criterios de accesibilidad institucional, la muestra analítica final quedó integrada de manera rigurosa por 162 adolescentes que cumplieron con la totalidad de los criterios de elegibilidad. Como criterios de inclusión se requirió estar formalmente matriculado, encontrarse en el rango de edad de 12 a 16 años, ser usuario habitual de pantallas, firmar el asentimiento voluntario y presentar debidamente firmado el formato de consentimiento informado por parte del padre, madre o tutor legal. Se excluyeron aquellos instrumentos incompletos o con patrones de respuesta inconsistentes.

Instrumentos de Recolección de Datos

Para la evaluación multidimensional de las conductas digitales y el uso del tiempo libre, se integró una batería estructurada con tres herramientas estandarizadas:

1. **Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Móvil (CERM):** Instrumento integrado por 10 ítems estructurados en una escala Likert de 4 puntos. Evalúa dos dimensiones principales: Conflictos relacionados con el uso (ítems 1 al 5) y Uso comunicacional y emocional (ítems 6 al 10). Presentó una consistencia interna Alfa de Cronbach calculada localmente en Jamovi de $\alpha = 0.709$, lo cual se clasifica como una fiabilidad aceptable para escalas psicométricas breves.
2. **Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Internet (CERI):** Consta de 10 ítems que miden dos dimensiones del uso de la red: Conflictos interpersonales (ítems 1, 2, 3 y 8) y Conflictos intrapersonales (ítems 4, 5, 6, 7, 9 y 10). Registró un coeficiente Alfa de Cronbach local de $\alpha = 0.655$, un nivel admisible dado el carácter exploratorio del estudio contextualizado.
3. **Escala de Estrategia de Gestión del Tiempo Libre (Time Management-168 Hour week):** Matriz integrada para desglosar de manera sistemática las 24 horas de un día escolar típico. Evaluó de forma precisa y en una escala de razón las horas dedicadas al descanso nocturno, el tiempo neto frente a pantallas con fines de ocio, el tiempo de estudio independiente fuera del aula y las prácticas co-curriculares estructuradas.

MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

El estudio del uso desadaptativo de las tecnologías se ha sustentado teóricamente en modelos de adicción conductual y en aproximaciones metodológicas sobre los presupuestos de tiempo libre. Para fines de este estudio, el uso problemático se define no por el tiempo bruto de conexión, sino por las

consecuencias negativas derivadas de la incapacidad de controlar el impulso de uso, manifestadas en conflictos relacionales, síntomas de abstinencia psicológica y el uso del dispositivo como un mecanismo exclusivo de escape emocional.

A nivel internacional, el fenómeno ha cobrado un interés prioritario. Investigaciones como la de Zeng et al. (2022) han examinado las pautas de movimiento de 24 horas en poblaciones juveniles, alertando que la sobreexposición a pantallas destruye la sinergia saludable entre la actividad física y las horas de sueño. Por su parte, en el entorno europeo, Przybylski y Weinstein (2017) formularon la célebre 'Hipótesis de Ricitos de Oro', demostrando mediante análisis a gran escala que si bien un uso moderado de la tecnología puede potenciar la conectividad y el bienestar mental, el rebasar ciertos umbrales críticos de tiempo detona un deterioro agudo en la estabilidad psicológica y el descanso de los jóvenes.

En el ámbito latinoamericano, la preocupación se ha centrado firmemente en el rendimiento escolar y la estructura de los hábitos de estudio en casa. Zapata-Lamana et al. (2021) aportaron evidencia empírica contundente al demostrar que el aumento en las horas de exposición a pantallas se asocia de forma directa con un bajo rendimiento escolar y una merma en las funciones ejecutivas de atención y memoria de trabajo. De igual forma, en contribuciones recientes, Villarrasa-Sapiña et al. (2024) han utilizado modelos avanzados predictivos para evidenciar que el tiempo invertido en dinámicas lúdico-digitales no reguladas predice de forma negativa el éxito en la educación secundaria obligatoria. Estos antecedentes justifican la urgencia de articular diagnósticos contextualizados a nivel local que ofrezcan bases empíricas sólidas para orientar las políticas de innovación educativa e intervención psicopedagógica orientadas a la salud escolar.

RESULTADOS

En congruencia con las directrices metodológicas de Hernández-Sampieri, el tratamiento estadístico se estructuró de forma lógica, transitando desde la evaluación inicial de las propiedades psicométricas de fiabilidad local y el análisis descriptivo general de las variables, hasta arribar a las pruebas analíticas de normalidad y el posterior análisis inferencial para la contrastación de las hipótesis.

Análisis de Fiabilidad de los Instrumentos

Como paso inicial y de acuerdo con los estándares de la American Psychological Association (APA), se estimó la consistencia interna de los cuestionarios principales mediante el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach (α) basado en la muestra local. Los resultados obtenidos se presentan ordenados formalmente a continuación (véase la Tabla 1).

Tabla 1. Resultados del coeficiente Alfa de Cronbach para las escalas CERM y CERI

Instrumento de Medición	Número de ítems	Alfa de Cronbach (α)	Nivel de Fiabilidad Psicométrica
Cuestionario de Experiencias Relacionadas con el Móvil (CERM)	10	0.709	Aceptable
Cuestionario de Experiencias Relacionadas con Internet (CERI)	10	0.655	Cuestionable / Bajo

Nota: Elaboración propia a partir de los análisis de fiabilidad computados en Jamovi (N = 162).

Los hallazgos psicométricos detallados en la Tabla 1 indican que el CERM obtuvo un coeficiente de α = 0.709, lo que lo sitúa firmemente en un rango de fiabilidad aceptable, confirmando que la escala posee una estabilidad y consistencia interna adecuada para evaluar la dependencia al celular en esta población de adolescentes. Por otra parte, el CERI reportó un índice de α = 0.655, magnitud clasificada por la literatura psicométrica como cuestionable o baja. No obstante, este nivel se reconoce como plenamente admisible para fines de investigación en fases exploratorias o al trabajar con escalas breves de 10 reactivos que examinan dinámicas interactivas complejas en entornos digitales fluctuantes. Por ende, se procedió con la estructura original asumiendo las limitaciones de dispersión de la escala.

Análisis Descriptivo de las Variables de Estudio

A continuación, se organizaron de forma lógica las medidas de tendencia central y de dispersión para caracterizar el comportamiento de la muestra local. El análisis se dividió en dos dimensiones: el uso problemático manifestado por subescalas (véase la Tabla 2) y el presupuesto temporal real medido en horas (véase la Tabla 3).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para las dimensiones específicas del CERI y CERM

Instrumento / Dimensión	Mín	Máx	Media (M)	Mediana (Mdn)	Desviación Estándar (DE)
CERI: Conflictos Interpersonales	4	14	7.17	7.00	1.91
CERI: Conflictos Intrapersonales	6	21	12.10	11.00	3.18
CERM: Uso Conflictivo o Conflicto	5	17	8.09	7.00	2.66
CERM: Uso Comunicativo	5	20	10.00	10.00	2.70

Nota: Elaboración propia con base en el procesamiento descriptivo de la muestra en Jamovi (N = 162).

Como se desprende de la Tabla 2, al evaluar las manifestaciones del uso de internet mediante el CERI, se evidencia una media significativamente más elevada en la subescala de Conflictos Intrapersonales (M = 12.10; DE = 3.18) en comparación con los Conflictos Interpersonales (M = 7.17; DE = 1.91). Esto denota que los problemas asociados a la conectividad web se expresan primordialmente a nivel individual mediante afectaciones psicológicas internas y dificultades auto-regulatorias, antes que en confrontaciones directas con el entorno social. En lo concerniente al teléfono móvil (CERM), la dimensión de Uso Comunicativo obtuvo la puntuación más alta (M = 10.00; DE = 2.70), confirmando el fuerte arraigo del dispositivo como mediador del contacto social entre adolescentes, coexistiendo con una manifestación moderada de Uso Conflictivo (M = 8.09; DE = 2.66).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del presupuesto de tiempo diario en horas

Actividad / Variable de Tiempo	Mín	Máx	Media (M)	Mediana (Mdn)	Desviación Estándar (DE)
Tiempo en Pantalla	0.50	12.00	3.93	3.25	2.34
Horas de Sueño	2.00	9.00	7.09	7.00	1.21
Actividades Académicas	0.00	6.00	1.71	1.00	1.17
Actividades Co-curriculares	0.00	10.00	3.21	3.00	2.19

Nota: Elaboración propia a partir de los auto-reportes de tiempo procesados en Jamovi (N = 162).

Los datos expuestos en la Tabla 3 describen de forma objetiva la distribución temporal diaria. La actividad predominante corresponde a las Horas de Sueño (M = 7.09; DE = 1.21), valor posicionado marginalmente por debajo de los lineamientos clínicos recomendados para el desarrollo óptimo en la adolescencia. En segundo término, el Tiempo en Pantalla emerge como una actividad masiva de alta dedicación, promediando 3.93 horas al día (DE = 2.34) con picos máximos alarmantes de hasta 12.00 horas de exposición. Por el contrario, las Actividades Académicas extraescolares ejecutadas de forma autónoma en el hogar obtuvieron la menor prioridad temporal en el presupuesto diario, registrando una media de apenas 1.71 horas (DE = 1.17) y una mediana posicional de 1.00 hora diaria, visibilizando un desbalance crítico entre el entretenimiento digital y el esfuerzo académico autónomo.

Prueba de Normalidad

Con el fin de determinar de forma rigurosa la pertinencia matemática de emplear estadística paramétrica (Correlación de Pearson) o no paramétrica (Correlación de Spearman), se procedió a evaluar la bondad de ajuste de la distribución mediante la prueba analítica de Shapiro-Wilk para la totalidad de las variables y dimensiones (véase la Tabla 4).

Tabla 4. Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para las variables de estudio

Variable / Dimensión Evaluada	Estadístico (W)	Valor p	Tipo de Distribución
Conflictos Interpersonales (Internet)	0.930	< .001	No Normal
Conflictos Intrapersonales (Internet)	0.931	< .001	No Normal
Uso Conflictivo o Conflicto (Móvil)	0.893	< .001	No Normal
Uso Comunicativo (Móvil)	0.952	< .001	No Normal
Horas de Sueño	0.908	< .001	No Normal
Actividades Académicas	0.899	< .001	No Normal
Actividades Co-curriculares	0.926	< .001	No Normal
Tiempo en Pantalla	0.929	< .001	No Normal
Puntuación Total CERM	0.940	< .001	No Normal
Puntuación Total CERI	0.956	< .001	No Normal

Nota: Elaboración propia a partir del módulo de exploración de inferencia en Jamovi (N = 162).

El análisis formal de bondad de ajuste plasmado en la Tabla 4 arrojó que la totalidad de las puntuaciones obtenidas presentan un valor de significancia estadística netamente inferior al nivel crítico alfa establecido ($p < .001$), con coeficientes W comprendidos entre 0.893 y 0.956. En la ciencia estadística, la obtención de un $p < .05$ conduce inexorablemente al rechazo de la hipótesis nula de normalidad, confirmando que las variables presentan una distribución libre, asimétrica y no normal. De acuerdo con los lineamientos metodológicos de Hernández-Sampieri, ante distribuciones que no se ajustan a la campana teórica de Gauss, el procedimiento técnicamente correcto y matemáticamente robusto para contrastar relaciones es el coeficiente de Correlación de Rangos de Spearman (ρ), asegurando la validez científica del análisis inferencial consecuente.

Análisis Inferencial y Comprobación de Hipótesis

Establecida la ruta no paramétrica, se computó la Matriz de Correlación de Spearman cruzando las variables tecnológicas de interés con los registros temporales de las actividades de desarrollo de los estudiantes (véase la Tabla 5).

Tabla 5. Matriz de correlación de Spearman para las variables principales de estudio

Variable	CERM	CERI	T. Pantalla	Sueño	Académico	Co-curricular
CERM (Total)	—					
CERI (Total)	.702***	—				
Tiempo en Pantalla	.185*	.283***	—			
Horas de Sueño	-.109	-.181*	.043	—		
Actividades Académicas	-.222**	-.364***	-.243***	.034	—	

Actividades Co-curriculares	-.016	.038	-.129	.031	.119	—

*Nota: Elaboración propia a partir del módulo de regresión de matrices en Jamovi (N = 162). Nota. Coeficientes Rho de Spearman. Niveles de significancia a dos colas: *p < .05, **p < .01, ***p < .001.*

Al interpretar los coeficientes detallados en la Tabla 5, se aporta evidencia empírica de alto valor pedagógico para la contrastación de las hipótesis formuladas. En primer término, el uso problemático de Internet (CERI Total) presenta una correlación inversamente proporcional (negativa) y estadísticamente significativa con las Horas de Sueño (ρ = -0.181, p = 0.022), lo que demuestra que un incremento en la adicción al entorno web se asocia directamente con la privación del descanso nocturno de los alumnos.

En segundo término, se identificó un patrón de desplazamiento sustancialmente severo en la variable Actividades Académicas independientes. Esta dimensión arrojó asociaciones negativas altamente significativas con el CERI Total (ρ = -0.364, p < .001), el CERM Total asociado al móvil (ρ = -0.222, p = 0.005) y las horas netas de exposición auto-reportadas como Tiempo en Pantalla (ρ = -0.243, p = 0.002). Estos datos estadísticos respaldan plenamente la aceptación de la hipótesis de investigación (H1), confirmando de forma irrefutable que la dedicación a pantallas absorbe de manera drástica el tiempo destinado al estudio, las tareas y el desarrollo escolar en el hogar.

Finalmente, las Actividades Co-curriculares no reportaron ninguna correlación estadísticamente significativa con las variables o subescalas tecnológicas evaluadas (p > .05). Asimismo, a nivel general, el cruce directo entre el CERM Total y el sueño no alcanzó significancia estadística (ρ = -0.109, p = 0.169); no obstante, al profundizar analíticamente en las dimensiones específicas del PDF de resultados de Jamovi, se identificó que la subescala de Conflictos Intrapersonales del Internet sí mantiene una relación negativa y significativa con las horas de sueño (ρ = -0.182, p = 0.021), evidenciando que el impacto sobre el descanso físico proviene principalmente del enganche cognitivo y afectivo al entorno interconectado.

DISCUSIÓN

El análisis estadístico integral de la muestra local (N = 162) aporta elementos conceptuales determinantes que robustecen los supuestos fundamentales de la Teoría del Desplazamiento del Tiempo. Los hallazgos confirman que la inmersión no regulada en el ecosistema digital opera como un potente sustractor de las horas que los adolescentes deberían asignar a procesos vitales de maduración y aprendizaje autónomo.

Al contrastar el comportamiento del uso problemático de Internet con la literatura científica, la correlación negativa hallada con las horas de descanso nocturno (ρ = -0.181, p = 0.022) y el papel

crítico de la subescala de Conflictos Intrapersonales ($\rho = -0.182$, $p = 0.021$) convergen plenamente con lo reportado por Zeng et al. (2022). Estos autores argumentan que los dispositivos conectados actúan como dinamitadores de los hábitos saludables de las 24 horas, induciendo dinámicas nocivas de postergación del sueño o 'vamping' digital. El adolescente, movido por la necesidad de gratificación inmediata en redes sociales o flujos interactivos, permanece en vilo cognitivo, lo que se traduce de manera directa en el malestar psicoemocional autoevaluado. Este patrón de afectación en el bienestar psicológico y el descanso se alinea a su vez con las advertencias formuladas por Przybylski y Weinstein (2017) en su 'Hipótesis de Ricitos de Oro', donde se delimita que el consumo tecnológico rebasado desborda la capacidad de autorregulación, traduciéndose en una merma sustancial de la salud escolar.

El hallazgo de mayor repercusión en el marco de una ponencia sobre innovación educativa radica en la severa contracción del tiempo de estudio en casa ($M = 1.71$ horas) y su correlación intensamente negativa con la adicción a Internet ($\rho = -0.364$), el teléfono celular ($\rho = -0.222$) y el Tiempo en Pantalla neto ($\rho = -0.243$). Este panorama valida de forma rigurosa los postulados de Zapata-Lamana et al. (2021), quienes sostienen que la proliferación de pantallas en la cotidianidad infanto-juvenil desplaza de forma agresiva los hábitos escolares, fragmentando la atención sostenida necesaria para la consolidación de aprendizajes académicos en el hogar. Asimismo, los resultados dialogan de cerca con los modelos de predicción académica generados por Villarrasa-Sapiña et al. (2024), donde la sobreexposición digital desregulada se consolida como el predictor negativo por excelencia del éxito en la educación secundaria obligatoria. El hecho de que el Uso Comunicativo del celular haya arrojado el promedio más alto en la muestra ($M = 10.00$) provee una explicación psicológica de peso: la imperiosa necesidad de vinculación, validación y socialización con pares en el plano virtual es el motor conductual primario que absorbe y desplaza la ejecución de responsabilidades académicas autónomas.

Por otra parte, la absoluta ausencia de correlación entre las Actividades Co-curriculares y las conductas de consumo tecnológico ($p > .05$) arroja un resultado sumamente interesante y divergente que difiere de aproximaciones macro como las de Byun et al. (2024), donde se acusaba un desplazamiento lineal del ejercicio físico por el smartphone. En la muestra de la Secundaria No. 10 Siglo XXI, este comportamiento diferencial halla su explicación en la naturaleza contextual del presupuesto del tiempo. Mientras que las tareas escolares extraescolares y el sueño se ejecutan en la intimidad y autonomía de la habitación del adolescente—dejándolo vulnerable a la libre distracción y disponibilidad del teléfono móvil—, las actividades co-curriculares evaluadas (talleres artísticos, deportes institucionales, entrenamientos dirigidos) están supeditadas a estructuras externas rígidas, horarios fijos institucionales y supervisión directa de adultos. Esta organización formal actúa como un

'blindaje contextual' y un factor protector eficaz que frena la interferencia tecnológica y preserva el capital de tiempo del joven para el desarrollo físico y cultural.

CONCLUSIONES

En conclusión, el presente diagnóstico empírico confirma que existe el desplazamiento del Tiempo en los estudiantes evaluados, evidenciando que el uso problemático de Internet y del celular atenta de forma directa contra el balance saludable de su rutina diaria, mermando severamente el tiempo dedicado al estudio independiente y, en menor pero significativa medida, el descanso nocturno. El perfil de conectividad de los alumnos prioriza la socialización virtual y los procesos de enganche psicológico individual, en detrimento del esfuerzo cognoscitivo autónomo requerido por el sistema escolar fuera de las aulas.

Ante esta realidad diagnóstica, la innovación educativa no puede plantearse desde una visión prohibitiva o punitiva obsoleta; debe concebirse desde un enfoque sistémico, institucional e integral de bienestar estudiantil.

Existen acciones innovadoras como implementar dentro del sistema educativo talleres prácticos enfocados en dotar a los estudiantes de estrategias de monitorización y autocontrol de su conducta digital (ej. uso de aplicaciones de gestión de tiempo, bloqueos voluntarios para periodos de estudio), abordando el uso comunicativo desde enfoques asertivos y saludables. De igual forma diseñar campañas y talleres interactivos dirigidos a la comunidad escolar, concientizando sobre el impacto neurobiológico del 'vamping' digital y promoviendo el retiro de pantallas al menos una hora antes del descanso nocturno para mitigar los conflictos intrapersonales asociados a la desconexión. Y sin duda, involucrar el entorno del estudiante, innovando en canales de orientación a padres y tutores, proveyéndoles herramientas y pautas de crianza digital para que estructuren de forma negociada reglas de uso y horarios de desconexión en el hogar, replicando las dinámicas organizativas estructurales de las actividades co-curriculares que demostraron operar como factores protectores eficientes.

REFERENCIAS

Adelantado-Renau, M., Beltran-Valls, M. R., Navarrete-Villanueva, M., & Moliner-Urdiales, D. (2020). Asociación entre el tiempo de pantalla sedentario y el rendimiento académico en adolescentes: El papel mediador del sueño. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 45-52.

American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.). https://doi.org/10.1037/0000165-000

Avvisati, F., & Borgonovi, F. (2023). Videojuegos y perseverancia académica: Evidencia internacional basada en los datos de la prueba PISA. Computers & Education, 194, 104-118.

Byun, S., Kim, H., & Lee, J. (2024). Digital screening parameters and physical displacement profiles in contemporary Asian youth cohorts: A multivariate structural model. Journal of Adolescent Health Studies, 38(2), 145-159.

Cano-Cañada, E., García-García, J., & Martínez-Bello, V. (2024). Hábitos de uso de pantallas, calidad de sueño y rendimiento académico en adolescentes del entorno escolar europeo. Educación y Futuro, 48, 89-105.

Cerisola, A. (2015). Influencia de las pantallas electrónicas en el desarrollo neuropsicológico. Mi Pediatra - Sociedad Uruguaya de Pediatría.

Gómez-Gonzalvo, F., Devís-Devís, J., & Molina-Alventosa, P. (2020). El uso de pantallas, videojuegos y la organización de los deberes escolares en la educación secundaria obligatoria. Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 38, 234-241.

González, M. F., & Arévalo, R. A. (2023). Brecha digital y uso recreativo de tecnologías en Latinoamérica: Su impacto directo sobre el desempeño en Matemáticas y Lengua. Revista Iberoamericana de Educación, 91(1), 57-73.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6th ed.). McGraw-Hill.

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios*. Organización Mundial de la Salud. https://iris.who.int/handle/10665/337004

Priftis, K., & Panagiotakos, D. (2023). Tendencias globales en el tiempo sedentario frente a pantallas y su correlación con la salud pública post-pandemia. Lancet Digital Health, 5(4), 211-220.

Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the Goldilocks Hypothesis: Quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. Psychological Science, 28(2), 204-215. https://doi.org/10.1177/0956797616678438

Sánchez-Domínguez, J. P., Uc-Chi, M., & Pérez-Ramos, A. (2021). Adicción a los videojuegos, rasgos de personalidad y dinámicas familiares en adolescentes del estado de Campeche. Salud Mental y Comunidad, 14(2), 112-125.

Stiglic, N., & Viner, R. M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews. BMJ open, 9(1), e023191.

Villarrasa-Sapiña, I., García-Massó, X., Liébana, E., & Monfort-Torres, G. (2024). Predicción del rendimiento académico en educación secundaria mediante el análisis de árboles de decisión. Educación XX1, 27(1), 253-279. https://doi.org/10.5944/educxx1.36412

Zapata-Lamana, R., Ibarra-Mora, J., Henríquez-Beltrán, M., Sepúlveda-Martin, S., Martínez-González, L., & Cigarroa, I. (2021). Aumento de horas de pantalla se asocia con un bajo rendimiento escolar. Andes Pediátrica, 92(4), 565-575. https://doi.org/10.32641/andespediatr.v92i4.3317

Zeng, X., Cai, L., Yang, W., Tan, W., Huang, W., & Chen, Y. (2022). Digital media interference in the 24-hour movement guidelines synergy: A longitudinal assessment of adolescent sleep erosion. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 19(1), 42-56. https://doi.org/10.1186/s12966-022-01281-x

INNOVACIÓN EDUCATIVA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN INGENIERÍA

Patricia Cortés Hernández[1]
Mariana Bedolla Cortés[2]
Monserrat Bedolla Cortés[3]

RESUMEN

La participación de la mujer en la ingeniería continúa siendo limitada, a pesar de los avances normativos y de las políticas de equidad impulsadas en las últimas décadas. El presente trabajo, tiene como objetivo analizar los principales retos que enfrentan las mujeres durante su formación universitaria en ingeniería, así como identificar estrategias institucionales y pedagógicas que contribuyan a su permanencia y desarrollo académico. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo–analítico, mediante la revisión documental de literatura científica, informes de organismos nacionales e internacionales y el análisis de experiencias académicas en instituciones de educación superior en México. Los resultados evidencian la persistencia de brechas de género asociadas a estereotipos socioculturales, ausencia de referentes femeninos y prácticas institucionales poco inclusivas. Se concluye que la implementación de modelos educativos con enfoque de género, programas de mentoría y acciones de sensibilización docente favorecen la equidad y fortalecen la calidad de la formación en ingeniería.

Palabras Clave: Mujer en la ingeniería; Equidad de género; Formación universitaria

ANTECEDENTES

La ingeniería ha sido históricamente un campo de formación y ejercicio profesional con predominio masculino, situación que ha generado una participación limitada de las mujeres, tanto en el ámbito académico como en el laboral. La UNESCO (2021) señala que la baja representación femenina en las áreas STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) constituye no solo un problema de equidad, sino también una restricción para el desarrollo científico, tecnológico y económico de los países.

En el contexto mexicano, aunque la matrícula femenina en educación superior ha mostrado un crecimiento sostenido, la proporción de mujeres inscritas en programas de ingeniería continúa siendo menor en comparación con otras áreas del conocimiento. De acuerdo con datos de la Asociación

[1] Tecnológico Nacional de México / Tecnológico de Estudios Superiores de Cuautitlán Izcalli. patricia.ch@cuautitlan.tecnm.mx
[2] Universidad Nacional Autónoma de México. marianabedco@gmail.com
[3] Universidad Nacional Autónoma de México. mobedollaco0251@uaemex.mx

Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022), persisten brechas significativas asociadas a factores socioculturales, institucionales y académicos que influyen tanto en el acceso como en la permanencia de las estudiantes.

El problema de investigación que orienta este estudio se centra en responder la siguiente pregunta: ¿cuáles son los principales retos que enfrentan las mujeres durante su formación universitaria en ingeniería y qué estrategias institucionales y pedagógicas pueden contribuir a favorecer su permanencia y desarrollo académico? En congruencia con ello, el objetivo general es analizar los factores que inciden en la baja participación femenina en la ingeniería, así como identificar estrategias formativas que promuevan la equidad de género en este campo.

La justificación del estudio incide en la necesidad de generar conocimiento que apoye la toma de decisiones en las instituciones de educación superior, particularmente en el diseño de políticas académicas y modelos educativos inclusivos. Asimismo, los resultados aportan elementos relevantes para fortalecer la formación integral de ingenieros e ingenieras, alineados con principios de equidad, innovación y responsabilidad social.

De acuerdo con cifras recientes de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, la matrícula femenina en programas de ingeniería en México representa aproximadamente entre el 30 % y 35 % del total de estudiantes inscritos, con variaciones significativas según la especialidad (ANUIES, 2022). De manera similar, la UNESCO (2021) señala que, a nivel internacional, menos del 35 % de los estudiantes en áreas STEM son mujeres, lo que evidencia una problemática estructural que trasciende el ámbito local y refuerza la necesidad de intervenciones formativas específicas.

Estudios difundidos por la Revista Electrónica ANFEI Digital indican que las ingenierías con mayor participación femenina en México corresponden a ingeniería ambiental, bioquímica e ingeniería química, donde la matrícula de mujeres puede superar el 45 %. En contraste, ingenierías como mecánica, eléctrica, electrónica, sistemas computacionales y automotriz registran una participación femenina inferior al 20 %, a pesar de ser áreas con alta demanda laboral y estratégica para el desarrollo industrial del país (ANFEI, 2023).

La utilidad del estudio para la formación de ingenieros radica en que permite diseñar entornos educativos más inclusivos, fortalecer competencias transversales asociadas al trabajo colaborativo y promover una cultura académica basada en la equidad, elementos clave para la calidad educativa en ingeniería.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo–analítico, orientado a comprender los retos que enfrentan las mujeres en la formación universitaria en ingeniería y a identificar estrategias institucionales que favorezcan su inclusión y permanencia. El diseño metodológico se basó en la revisión sistemática de literatura y el análisis de experiencias académicas documentadas en instituciones de educación superior.

Como técnica principal de recolección de información se utilizó la revisión documental de artículos científicos, informes de organismos nacionales e internacionales y estadísticas oficiales relacionadas con la participación de la mujer en la ingeniería. Las fuentes fueron seleccionadas considerando criterios de pertinencia temática, actualidad y relevancia para el contexto educativo mexicano.

La información obtenida fue organizada en categorías analíticas: acceso a la educación en ingeniería, permanencia académica, desempeño y proyección profesional, así como estrategias institucionales con perspectiva de género. Posteriormente, se realizó un análisis interpretativo que permitió identificar patrones recurrentes, retos estructurales y prácticas exitosas.

El criterio de selección de las fuentes se basó en su reconocimiento académico, indexación en bases de datos especializadas y pertinencia directa con la educación en ingeniería y la perspectiva de género. Se priorizaron publicaciones de los últimos diez años, así como documentos institucionales ampliamente utilizados en el diseño de políticas educativas, con el fin de garantizar la validez y actualidad del análisis.

Este enfoque metodológico permitió situar el problema de estudio dentro del campo de la educación en ingeniería y aportar un análisis fundamentado que contribuye al diseño de propuestas orientadas a fortalecer la equidad de género en la formación de ingenieros.

Se fundamenta el estudio en aportes teóricos que explican la persistencia de brechas de género en áreas STEM y su impacto en la formación universitaria en ingeniería. En primer lugar, se retoma la teoría de la “tubería con fugas” propuesta por Blickenstaff (2005), la cual plantea que la disminución progresiva de la participación femenina en disciplinas científicas y tecnológicas no responde a una sola causa, sino a una serie de factores acumulativos de carácter estructural, cultural y académico que se presentan a lo largo de la trayectoria educativa.

Desde esta perspectiva, la deserción o cambio de trayectoria profesional de mujeres en ingeniería no debe interpretarse únicamente como una decisión individual, sino como resultado de contextos institucionales que pueden favorecer o limitar su permanencia. En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2019) señala que variables como el clima académico, la percepción de autoeficacia, la disponibilidad de modelos de referencia y el

acompañamiento docente influyen significativamente en la continuidad de las estudiantes en programas de ingeniería.

La teoría de la "tubería con fugas" permite visualizar cómo la participación femenina disminuye progresivamente a lo largo de la trayectoria educativa y profesional en las áreas STEM. Esta perspectiva evidencia que las barreras enfrentadas por las mujeres son acumulativas y se presentan en distintos momentos de su desarrollo académico.

Figura 1. *Representación de la teoría de la tubería con fugas en la formación de ingenieras.*

Nota. Prompt: imagen de "Teoría de la tubería con fugas en la formación de Ingenieras" [Imagen generada con IA]. ChatGPT, 2025, OpenAi [Modelo de lenguaje multimodal].

En cada transición pueden identificarse factores de abandono o desmotivación asociados a estereotipos de género, ausencia de referentes femeninos, ambientes poco inclusivos y limitadas oportunidades de desarrollo profesional.

Asimismo, la UNESCO (2021) advierte que los estereotipos de género asociados a habilidades matemáticas y técnicas continúan influyendo en la elección vocacional desde etapas tempranas, reproduciendo una segmentación horizontal entre disciplinas con mayor o menor presencia femenina. Este fenómeno repercute directamente en la composición de la matrícula en ingenierías estratégicas para el desarrollo industrial y tecnológico.

Por su parte, el World Economic Forum (2023) establece que la diversidad de género en disciplinas tecnológicas no solo constituye un principio de equidad social, sino un factor clave para la innovación, la competitividad y la resolución de problemas complejos, competencias esenciales en la formación contemporánea del ingeniero.

En conjunto, estos referentes teóricos permiten analizar la participación femenina en ingeniería desde una visión sistémica que articula factores individuales, institucionales y estructurales, situando la

equidad de género como un componente estratégico para fortalecer la calidad de la formación universitaria en este campo.

En cuanto a la ´perspectiva de género y calidad en la educación en ingeniería, la literatura reciente sobre educación en ingeniería ha transitado de enfoques centrados exclusivamente en el acceso hacia modelos que analizan la calidad de la experiencia formativa. En este sentido, Vázquez y Manassero (2017) señalan que la incorporación de la perspectiva de género en STEM no debe limitarse a incrementar matrícula, sino a transformar prácticas pedagógicas y culturas institucionales, posicionándolo dentro del debate sobre calidad educativa e innovación curricular

Con base en los referentes teóricos analizados, se propone un modelo conceptual que integra los principales factores asociados a la permanencia y desarrollo académico de las mujeres en ingeniería. Dicho modelo reconoce que la participación femenina no depende exclusivamente de decisiones individuales, sino de la interacción entre factores socioculturales, institucionales y académicos que influyen en la construcción de la autoeficacia y la identidad profesional.

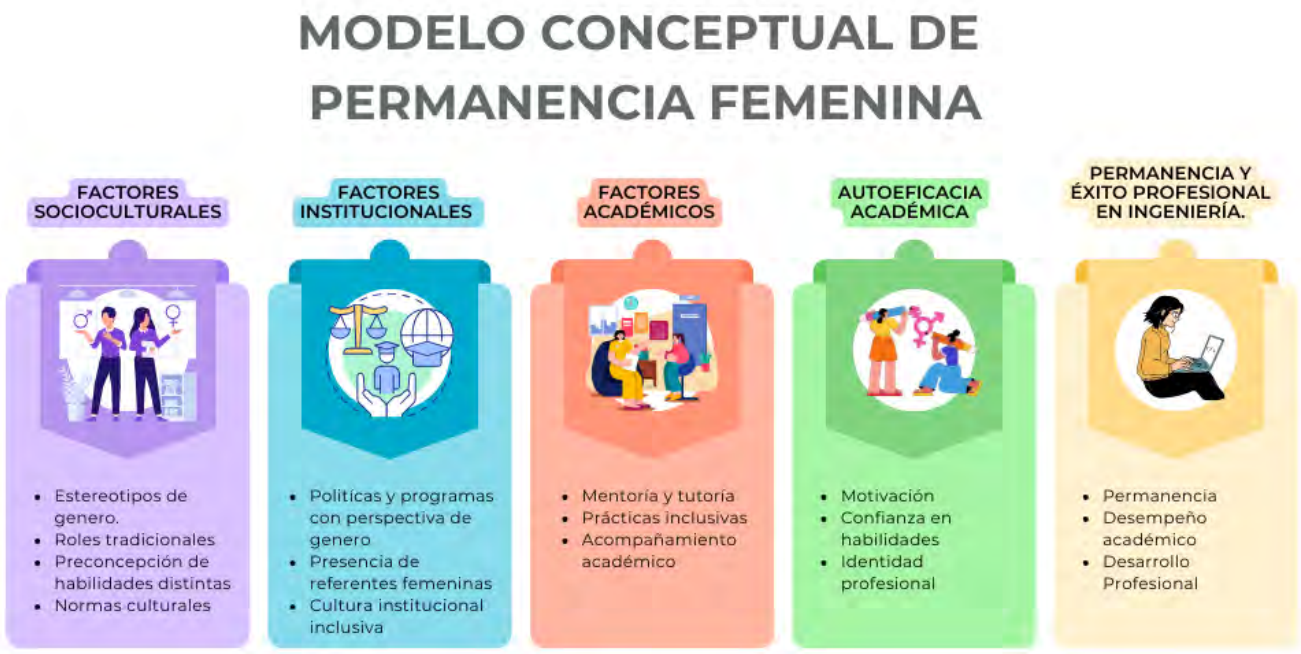


Figura 2. *Modelo conceptual de permanencia femenina en ingeniería.*

Elaboración propia

Este modelo permite comprender la participación femenina desde una perspectiva sistémica y fundamenta la necesidad de implementar estrategias integrales orientadas a fortalecer la equidad de género en la formación universitaria.

De manera complementaria, Hill et al. (2010) argumentan que la autoeficacia académica y la presencia de modelos femeninos influyen directamente en la permanencia en carreras científicas y tecnológicas.

Estos hallazgos permiten sostener que la equidad de género en ingeniería constituye una variable estructural que incide en el desarrollo de competencias profesionales.

Este enfoque sitúa el análisis más allá de la representación numérica, posicionándolo dentro del debate sobre calidad educativa e innovación curricular.

RESULTADOS

Los resultados del análisis documental y de las experiencias académicas revisadas evidencian la persistencia de brechas de género en la formación en ingeniería, las cuales se manifiestan desde el acceso hasta la proyección profesional de las mujeres. En primer lugar, se identificó que los estereotipos socioculturales continúan influyendo en la elección vocacional, asociando las ingenierías con habilidades tradicionalmente masculinas, lo que desincentiva el ingreso de mujeres desde los niveles medio superior y superior.

En la Tabla 1 se presentan los porcentajes estimados de participación femenina en distintas carreras de ingeniería en México, lo que permite identificar contrastes significativos entre aquellas con mayor y menor presencia de mujeres.

Tabla 1. *Participación femenina por carrera de ingeniería en México*

Carrera de Ingeniería	**Participación femenina aproximada (%)**
Ingeniería Ambiental	50–57 %
Ingeniería Química / Bioquímica	45–52 %
Ingeniería Industrial	25–30 %
Ingeniería Civil	20–25 %
Ingeniería en Sistemas Computacionales	15–20 %
Ingeniería Electrónica	12–18 %
Ingeniería Eléctrica	10–15 %
Ingeniería Mecánica	8–12 %
Ingeniería Automotriz / Aeronáutica	<10 %

Nota. Los porcentajes corresponden a estimaciones basadas en reportes nacionales e internacionales sobre matrícula y egreso en educación superior, por lo que pueden variar según institución y región.

Con el propósito de sintetizar los principales hallazgos identificados en la literatura revisada, se elaboró una matriz de análisis que relaciona las barreras detectadas con posibles estrategias institucionales de intervención.

Tabla 2. *Relación entre barreras identificadas y estrategias de intervención.*

Barrera identificada	Impacto en la formación	Estrategia propuesta
Estereotipos de género	Menor interés vocacional	Programas de orientación vocacional STEM
Escasez de referentes femeninos	Baja autoeficacia académica	Mentoría con ingenieras y profesoras
Ambientes académicos poco inclusivos	Riesgo de abandono	Capacitación docente con perspectiva de género
Escasas redes de apoyo	Aislamiento académico	Comunidades de aprendizaje y tutoría
Segmentación ocupacional	Menor acceso a sectores estratégicos	Vinculación temprana con industria

Elaboración propia

Los resultados muestran que las barreras identificadas pueden mitigarse mediante estrategias institucionales coordinadas, evidenciando la necesidad de enfoques integrales para fortalecer la permanencia femenina en ingeniería.

Asimismo, se observó que las estudiantes de ingeniería enfrentan mayores retos relacionados con la permanencia, tales como ambientes académicos poco inclusivos, limitada presencia de referentes femeninos en el profesorado y en cargos de liderazgo, así como prácticas docentes que no siempre consideran la diversidad de estilos de aprendizaje. Estos factores impactan en la percepción de autoeficacia y en la motivación académica de las alumnas.

No obstante, el análisis también permitió identificar prácticas institucionales exitosas orientadas a reducir dichas brechas. Entre ellas destacan los programas de mentoría académica con participación de profesoras e ingenieras del sector productivo, la conformación de redes de apoyo entre estudiantes, así como la incorporación de proyectos colaborativos y de vinculación temprana con la industria. Estas estrategias han mostrado efectos positivos en la permanencia, el desempeño académico y el fortalecimiento de la identidad profesional de las mujeres en la ingeniería.

El análisis evidencia una segmentación horizontal de género en las ingenierías, donde aquellas vinculadas con procesos industriales pesados presentan menor representación femenina. Esta tendencia coincide con los hallazgos de UNESCO (2021), quien identifica que los estereotipos asociados a habilidades matemáticas y técnicas continúan influyendo en la elección vocacional.

Asimismo, la baja participación femenina en ingenierías estratégicas para la industria 4.0 implica una desventaja estructural en el acceso a sectores de alta remuneración y liderazgo tecnológico (World Economic Forum, 2023).

Los resultados permiten afirmar que la problemática no se limita al acceso, sino que involucra condiciones institucionales que impactan la experiencia formativa y la identidad profesional.

Los resultados sugieren que las acciones aisladas tienen un impacto limitado, por lo que se requiere una estrategia integral que articule políticas institucionales, prácticas pedagógicas inclusivas y mecanismos de seguimiento académico con perspectiva de género.

Desde la perspectiva de la práctica educativa, estos hallazgos implican la necesidad de fortalecer la docencia mediante estrategias didácticas sensibles al género, programas de tutoría académica con acompañamiento personalizado y el rediseño curricular que incorpore referentes femeninos y casos de estudio inclusivos.

Como propuesta para mejorar la distribución de la matrícula femenina en las distintas ingenierías, se plantea el diseño de programas institucionales de orientación vocacional con enfoque por disciplina, el establecimiento de esquemas de mentoría con ingenieras en ejercicio profesional en áreas de baja participación femenina y la adecuación curricular que visibilice el impacto social, tecnológico y económico de estas ingenierías. Estas acciones pueden contribuir a incrementar el interés, permanencia y egreso de mujeres en campos estratégicos de la ingeniería. Dichas acciones pueden contribuir a mejorar el clima académico, la permanencia estudiantil y el desarrollo de competencias profesionales en las futuras ingenieras.

Modelo de Innovación Educativa con Perspectiva de Género para la Formación de Ingenieras

Las evidencias identificadas durante el análisis permitieron diseñar un Modelo de Innovación Educativa con Perspectiva de Género orientado a fortalecer el acceso, permanencia y desarrollo profesional de las mujeres en ingeniería. El modelo integra acciones académicas, institucionales y de vinculación que buscan atender las barreras estructurales detectadas en la literatura.

El programa se podría estructurar en cuatro ejes estratégicos:

- Orientación vocacional con enfoque disciplinar, mediante talleres prácticos y demostrativos que presenten aplicaciones reales de distintas ingenierías, priorizando aquellas con baja participación femenina (mecánica, electrónica, sistemas y automotriz).
- Mentoría temprana, a través de la vinculación entre alumnas de preparatoria y estudiantes universitarias o profesionistas en ingeniería, quienes fungirán como referentes femeninos.
- Experiencias de inmersión universitaria, tales como visitas a laboratorios, participación en proyectos cortos, retos tecnológicos y estancias académicas de corta duración en instituciones de educación superior.
- Capacitación docente y familiar, orientada a sensibilizar a docentes y padres de familia sobre la importancia de la equidad de género en la elección de carreras STEM.

La implementación de este programa puede contribuir a incrementar la matrícula femenina en ingenierías, mejorar la continuidad educativa entre niveles y fortalecer el desarrollo de talento femenino en áreas estratégicas para el desarrollo científico y tecnológico del país.

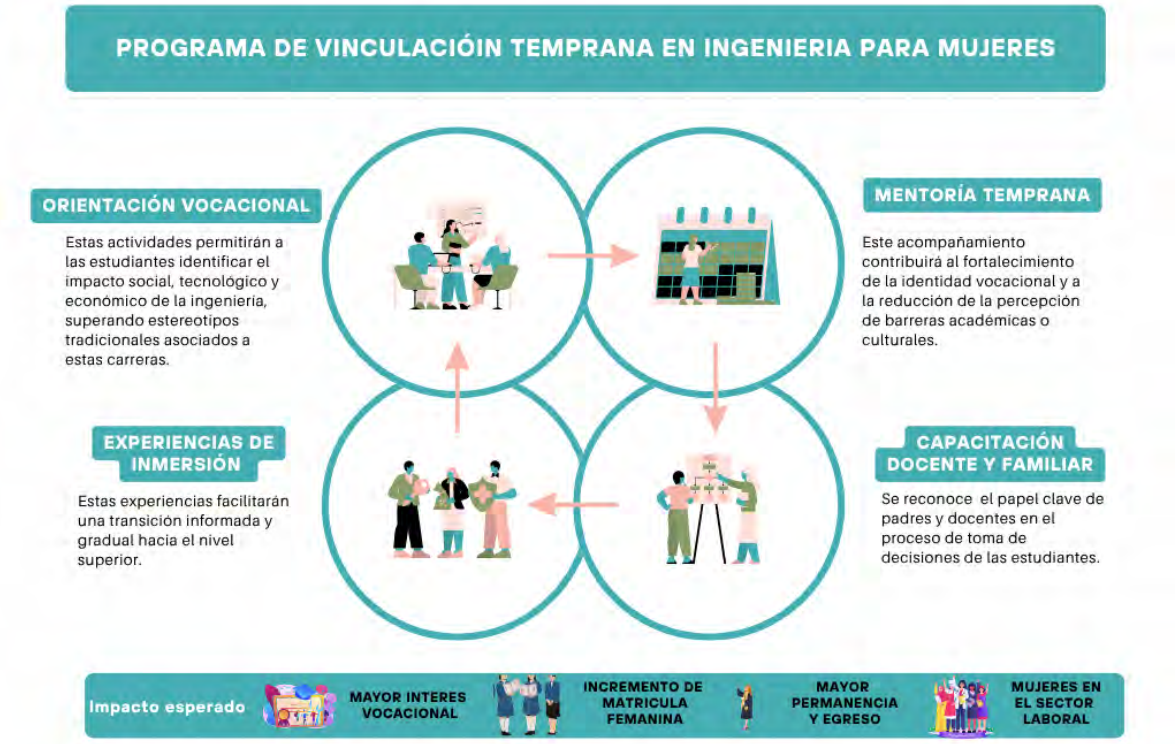


Figura 3. *Modelo de Innovación Educativa con Perspectiva de Género*

Elaboración propia

La incorporación de estrategias con enfoque de género fortalece competencias clave en la formación del ingeniero, tales como trabajo interdisciplinario, liderazgo inclusivo y pensamiento crítico. Asimismo, promueve ambientes colaborativos que favorecen el aprendizaje significativo y la innovación tecnológica.

La equidad de género no solo incrementa la matrícula femenina, sino que eleva la calidad del proceso formativo al integrar diversidad de perspectivas en la resolución de problemas complejos.

Los hallazgos del análisis documental confirman que la baja participación femenina en ingeniería no puede explicarse únicamente desde variables individuales, sino que responde a factores estructurales y culturales que influyen a lo largo de la trayectoria formativa. En congruencia con la teoría de la “tubería con fugas” propuesta por Blickenstaff (2005), se observa que la disminución progresiva de mujeres en áreas STEM es resultado de barreras acumulativas que impactan tanto en el acceso como en la permanencia.

Asimismo, los resultados coinciden con lo señalado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019), al destacar que el clima institucional y la percepción de autoeficacia académica constituyen variables determinantes en la continuidad de las estudiantes. En los casos analizados, las experiencias de mentoría y acompañamiento muestran efectos positivos en la consolidación de la identidad profesional femenina.

Por otra parte, la segmentación horizontal identificada en la matrícula de ingenierías estratégicas confirma lo expuesto por la UNESCO (2021), respecto a la persistencia de estereotipos asociados a habilidades técnicas. Este fenómeno no solo impacta la distribución de la matrícula, sino que limita la incorporación de talento femenino en sectores vinculados con la industria 4.0 y la innovación tecnológica.

Desde una perspectiva formativa, la evidencia analizada respalda el planteamiento del World Economic Forum (2023), al establecer que la diversidad de género en campos tecnológicos fortalece la innovación y la capacidad de resolución de problemas complejos. En este sentido, promover la equidad en ingeniería no solo responde a criterios de justicia social, sino que constituye una estrategia académica para elevar la calidad educativa.

En consecuencia, los resultados sugieren que las instituciones de educación superior deben adoptar enfoques integrales que articulen políticas institucionales, rediseño curricular, prácticas pedagógicas inclusivas y programas de acompañamiento sistemático. Las acciones aisladas, aunque positivas, presentan impacto limitado si no forman parte de una estrategia estructural.

El análisis comparativo de las fuentes revisadas permite identificar que las instituciones que implementan estrategias integrales, en la que combinando mentoría, rediseño curricular y políticas institucionales reportan mejoras continuas en permanencia femenina, mientras que aquellas que aplican acciones aisladas presentan resultados marginales. Este hallazgo sugiere que la equidad debe concebirse como política estructural y no como programa complementario.

CONCLUSIONES

El análisis realizado permite concluir que la baja participación de la mujer en la ingeniería no responde a una sola causa, sino a la interacción de factores socioculturales, institucionales y pedagógicos que influyen a lo largo de su trayectoria formativa. Los resultados evidencian que, aun cuando el acceso a la educación superior ha mejorado para las mujeres, persisten barreras que afectan su permanencia, desempeño académico y proyección profesional en las áreas de ingeniería.

Se identificó que los estereotipos de género, la escasa visibilidad de referentes femeninos y la ausencia de estrategias institucionales sistemáticas con enfoque de género limitan el desarrollo pleno de las estudiantes. En contraste, las experiencias académicas que incorporan programas de mentoría, redes de apoyo y prácticas pedagógicas inclusivas muestran efectos positivos en la motivación, la identidad profesional y la permanencia de las mujeres en la ingeniería.

En este sentido, se concluye que las instituciones de educación superior deben asumir un papel activo en la promoción de la equidad de género, integrando políticas académicas, modelos educativos inclusivos y acciones de acompañamiento que fortalezcan la formación integral de ingenieras. Estas

acciones no solo contribuyen a reducir brechas de género, sino que también impactan positivamente en la calidad de la educación en ingeniería y en la generación de talento para el desarrollo tecnológico del país.

Desde una perspectiva sistémica, la equidad de género en ingeniería puede interpretarse como indicador de madurez institucional. Las universidades que integran diversidad en sus procesos formativos tienden a generar entornos más innovadores y colaborativos, fortaleciendo competencias alineadas con los desafíos de la industria 4.0. En este sentido, la inclusión se convierte en ventaja competitiva académica.

Como líneas futuras de investigación, se sugiere profundizar en estudios empíricos que analicen el impacto de estas estrategias en contextos institucionales específicos, así como evaluar su incidencia en la inserción laboral y el liderazgo femenino en el ámbito de la ingeniería.

REFERENCIAS

Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería. (2023). Desafíos de la participación femenina en las ingenierías en México. Revista Electrónica ANFEI Digital. https://www.anfei.mx/revista

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2022). Anuario estadístico de educación superior 2021–2022. https://www.anuies.mx

Blickenstaff, J. C. (2005). Women and science careers: Leaky pipeline or gender filter? Gender and Education, 17(4), 369–386. https://doi.org/10.1080/09540250500145072

Hill, C., Corbett, C., & St. Rose, A. (2010). Why so few? Women in science, technology, engineering, and mathematics. American Association of University Women.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). Education at a glance 2019: OECD indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en

UNESCO. (2021). Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM). UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org

Vázquez, A., & Manassero, M. (2017). La educación STEM y la perspectiva de género. Revista de Educación, 375, 89–110. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-375-351

World Economic Forum. (2023). Global gender gap report 2023. https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2023

AGENDA 2030, OBJETIVO 4. EDUCACIÓN DE CALIDAD ¿ÉXITO O FRACASO EN MÉXICO?

Arcelia Parra Reséndiz[1]

RESUMEN.

La educación es un derecho humano fundamental reconocido en nuestro país en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos donde establece que todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en la Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte. El 25 de septiembre de 2015 en la resolución de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas se aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que es un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad, los objetivos y metas exponen una visión de futuro sumamente ambiciosa y transformadora para aspirar a un mundo en el que la alfabetización sea universal, con acceso equitativo y generalizado a una educación de calidad en todos los niveles donde todas las formas de vida puedan prosperar. El último informe (año 2025) de este plan global adoptado por México como estado miembro señala que los avances registrados en varios de los objetivos han sido desiguales y escasos, en relación con el objetivo 4. Educación de Calidad los avances no están a la altura de las metas fijadas.

Palabras clave: Agenda 2030, objetivos de desarrollo sostenible, informe 2025, educación en México

INTRODUCCIÓN.

Para Morales, Miguel Ángel (2024) la educación forma parte de nuestra vida y en consecuencia del contexto socio-cultural en el cual nos desenvolvemos, por lo que es cambiante dependiendo del lugar, momento cronológico y ambiental, menciona que en medida del cambio del contexto sociocultural de una sociedad y la consideración de lo que debe poseer una persona de manera intrínseca como valiosa e importante, emana un concepto de educación; es decir, en la proporción en que una cultura cambia lo que desea o valora en una persona, cambia el concepto; se pueden observar múltiples perspectivas de educación porque a lo largo de la historia, el ser humano ha ido modificando el concepto de lo deseable y valorable.

En septiembre de 2015 en un intento más por poner fin a la pobreza y el hambre en todas sus formas y dimensiones, y a velar por que todos los seres humanos puedan realizar su potencial con dignidad e igualdad y en un medio ambiente saludable, la Asamblea General de la Organización de las Naciones

[1] Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad Juárez del Estado de Durango. arceliaparra@hotmail.com

Unidas (ONU) aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, es un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad, tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad. Los jefes de Estado y de Gobierno y Altos Representantes acordaron los nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible de alcance mundial, reconociendo que la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones, incluida la pobreza extrema, es el mayor desafío a que se enfrenta el mundo y constituye un requisito indispensable para el desarrollo sostenible.

Los 17 Objetivos y las 169 metas anunciadas demuestran la magnitud ambiciosa de la nueva Agenda universal. Con ellos se pretende retomar los Objetivos de Desarrollo del Milenio y conseguir lo que estos no lograron. También hacer realidad los derechos humanos de todas las personas y alcanzar la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas. Los nuevos objetivos y metas entraron en vigor el 1 de enero de 2016 y se espera se cumplan durante los próximos 15 años. El presente estudio hace énfasis en el objetivo 4 donde se hizo el compromiso de proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles: enseñanza preescolar, primaria, secundaria y terciaria y formación técnica y profesional. Todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y los jóvenes, especialmente si se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que las ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes necesarios para aprovechar las oportunidades que se les presenten y participar plenamente en la sociedad.

Plan Sectorial de Educación (PSE) 2025-2030 alineado con la Agenda 2030.

En México el PSE, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 5 de septiembre de 2025 se fundamenta en los derechos humanos reconocidos por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), destacando el derecho a la no discriminación (artículo 1o.); los derechos de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas (artículo 2o.); el derecho a la educación y a los beneficios del desarrollo científico y tecnológico (artículo 3o.); el derecho al acceso a la cultura, la cultura física y el deporte (artículo 4o.); y el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación (artículo 6o.). En el ámbito internacional señala que el derecho a la educación está respaldado por diversos tratados suscritos por el Estado mexicano, incluidos la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), el Convenio No. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes adoptado por la Organización Internacional del Trabajo (1989) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Adicionalmente,

el PSE 2025-2030 está alineado con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada en 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. En particular, con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4): "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos", consolidando el compromiso del Estado mexicano en esta materia.

El punto 5 del PSE relativo al diagnóstico de la situación actual y visión de largo plazo, menciona que la educación es un derecho humano fundamental, un bien público que debe ser accesible para toda persona. En México se reconoce este derecho en el artículo 3o. de la CPEUM, en el que se establece la obligatoriedad del Estado de impartir y garantizar el acceso de la población a la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior; una educación que deberá estar basada en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de desarrollo con bienestar y humanismo, donde se respeten, protejan y garanticen los derechos sociales de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.

Continua mencionado que la educación es un derecho, no un privilegio, que además, habilita otros derechos fundamentales y constituye un pilar de justicia social, como lo plantea la visión de una “República educadora, humanista y científica”, con una orientación que favorezca la formación de una ciudadanía crítica, comprometida con el bienestar colectivo y el respeto a la diversidad cultural que dignifique nuestras raíces, integrando el conocimiento, la conciencia social, la colaboración, la salud física y mental, y el desarrollo cultural y artístico como acciones para una transformación profunda del país. Garantizar el ingreso, permanencia y conclusión oportuna de las trayectorias educativas en todos los tipos y niveles del sistema educativo nacional, contribuye a erradicar la desigualdad y genera condiciones equitativas para toda la población.

Informe de la Asamblea General de la ONU del 29 de abril de 2025.

Presenta un panorama general de los progresos realizados desde 2015 para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible, utilizando para ello, información proporcionada por más de 50 organizaciones internacionales y regionales. El punto uno de la introducción señala que ofrece una sinopsis global de los avances logrados en los diez años transcurridos desde el año 2015 que se aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y destaca ámbitos en los que se precisan medidas enérgicas para cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible de aquí al año 2030. Según los datos disponibles, el mundo está registrando un avance bueno o moderado en el cumplimiento del 35 % de las 137 metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En el 47 % de las metas, el progreso registrado es insuficiente; y en el 18 %, se aprecia una involución con respecto a los valores de referencia de 2015. Cuando solo faltan cinco años para que finalice el plazo de 2030, es imperativo intensificar los

esfuerzos para invertir estas tendencias, como se reafirma en el informe. Respecto al cuarto ODS menciona lo siguiente:

1. Aunque el Objetivo 4 sigue siendo un motor fundamental del desarrollo sostenible, los avances no están a la altura de las metas fijadas. La mejora de las tasas de finalización del segundo ciclo de enseñanza secundaria se ha ralentizado, y en muchos países están empeorando los resultados del aprendizaje. En lo que respecta al desarrollo en la primera infancia, se observan preocupantes disparidades regionales, especialmente desfavorables para los países de África Subsahariana. Aunque la tasa de alfabetización ha experimentado modestas mejoras, sigue habiendo cientos de millones de personas analfabetas, un problema que afecta de manera desproporcionada a las mujeres. Continúan los problemas de cualificación del personal docente, con mínimas mejoras desde 2015. El auge de las sociedades digitales obliga a integrar la tecnología en la educación, para garantizar que los jóvenes y las generaciones futuras puedan acceder a contenidos pertinentes y de alta calidad que los preparen para las exigencias de un mercado laboral que evoluciona con rapidez. Acelerar el avance hacia la consecución del Objetivo 4 debe ser prioritario, ya que ello tendría un efecto catalizador en el cumplimiento de la Agenda 2030 en su conjunto. Aprovechando el impulso de la Cumbre para la Transformación de la Educación, convocada por el secretario general, las Naciones Unidas están impulsando la acción mundial en pro de la consecución del Objetivo 4 y promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, al tiempo que apoyan los esfuerzos destinados a mejorar los resultados del aprendizaje y hacer frente a las disparidades regionales. A continuación, se presentan los avances en las metas:

Tabla 1. Metas y progresos hasta el año 2025 del objetivo 4. Educación de calidad.

Metas del objetivo 4. establecidas en la Agenda 2030	**Progresos según el informe de la ONU en abril de 2025**
4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.	4.1 El porcentaje de jóvenes que terminan el segundo ciclo de la educación secundaria aumentó del 53 % en 2015 al 60 % en 2024, aunque el progreso fue más lento que en el período de nueve años anterior. Los resultados del aprendizaje al término del primer ciclo de secundaria están empeorando en numerosos países, aunque los datos adolecen de importantes lagunas (sobre todo en los cursos iniciales) que impiden valorar las tendencias generales de dichos resultados.
4.2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria	4.2 Según los datos de 84 países, entre 2015 y 2024, en torno a dos tercios de los niños pequeños había alcanzado el grado de desarrollo esperado, sin que se registraran diferencias significativas según el sexo. En 2023, cerca del 75 % de los niños de todo el mundo habían participado en actividades de aprendizaje organizadas un año antes de alcanzar la edad oficial de ingreso en la educación primaria. Esa tasa de participación no ha cambiado desde antes de la pandemia. Actualmente, solo 103 países garantizan la gratuidad de la educación preescolar, y 66 exigen al menos haber cursado un año de este nivel.

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.	4.3 Una sexta parte de las personas de entre 15 y 64 años de todo el mundo han participado recientemente en actividades de educación y capacitación formales y no formales. En el caso de los jóvenes de 15 a 24 años, los índices de participación superaban el 50 %, pero bajaban drásticamente en el caso de los adultos de mayor edad, situándose en un 3 % de media entre los 25 y los 54 años.
4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.	No presenta información.
4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.	4.5 Las disparidades socioeconómicas son evidentes en muchos indicadores educativos. Las que corresponden a la ubicación y al nivel de riqueza de los hogares son aún más pronunciadas, siendo las familias rurales y las más pobres las que sufren mayores desventajas. Estas diferencias tienden a aumentar en los niveles educativos superiores.
4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.	4.6 Sin embargo, unos 754 millones de adultos en todo el mundo seguían siendo analfabetos en 2024, el 63 % de ellos mujeres. Entre 2014 y 2024, la tasa mundial de alfabetización de adultos (personas de 15 años o más) aumentó del 85 % al 88 %, mientras que la de los jóvenes (personas de 15 a 24 años) se incrementó del 91 % al 93 %.
4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.	No presenta información.
4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.	4a. Más de una quinta parte de las escuelas primarias de todo el mundo están desprovistas de servicios básicos como electricidad, agua potable e instalaciones básicas de saneamiento. La disponibilidad de otros servicios, como ordenadores y conexión a Internet con fines pedagógicos e infraestructuras adaptadas a las personas con discapacidad, es menor, ya que la mitad de las escuelas primarias carecen de ellos.
4.b De aquí a 2030, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.	No presenta información.
4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.	4c. En 2023, el 15 % de los docentes de todo el mundo seguían sin cumplir las normas mínimas de cualificación de sus respectivos países, es decir, que no se había producido ninguna mejora desde 2015. La situación varía considerablemente de una región a otra. En África Subsahariana, eran alrededor de dos de cada cinco los docentes que no satisfacían los requisitos nacionales de cualificación.

Elaboración propia.

La división de estadística del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU menciona en su página web que la educación es fundamental para el desarrollo sostenible, pero el progreso sigue siendo lento. Si bien las tasas de matriculación y finalización de estudios han mejorado desde 2015, con un mejor rendimiento de las niñas que el de los niños en la mayoría de las regiones, el progreso se está ralentizando. Mientras tanto, en 2023, 272 millones de niños y jóvenes seguían sin escolarizar.

Para acelerar el logro del Objetivo 4, los países deben priorizar políticas y financiamiento inclusivos que aborden simultáneamente el acceso, el aprendizaje y la equidad. Esto incluye ampliar la calidad de la educación infantil temprana, garantizar legalmente la educación gratuita y obligatoria, reducir las brechas digitales y de infraestructura —especialmente en los países menos adelantados— y ampliar las oportunidades de aprendizaje permanente para adultos y poblaciones marginadas.

En México el documento titulado “Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2024-2025” elaborado por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, en el apartado de Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4). Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, se presentan los siguientes resultados:

Tabla 2.- Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2024-2025 en relación con el objetivo 4. Educación de calidad.

META	INDICADOR	CICLO 2024-2025
Meta 4.2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria	4.2.2 Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria), desglosada por sexo	92.2
Meta 4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.	4.3.1 Tasa de participación de los jóvenes y adultos en la enseñanza y formación académica y no académica en los últimos 12 meses, desglosada por sexo	37.1
	4r.3.1 Tasa bruta de matrícula de educación superior, desglosada por sexo	45.1
Meta 4.a. Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos	4.a.1.a Proporción de escuelas con acceso a electricidad por entidad federativa y nivel educativo. Para educación básica.	95.9
	4.a.1.a Proporción de escuelas con acceso a electricidad por entidad federativa y nivel educativo. Para educación media superior.	93.2
	4.a.1.b Proporción de escuelas con acceso a internet por entidad federativa y nivel educativo. Educación básica.	49.5
	4.a.1.b Proporción de escuelas con acceso a internet por entidad federativa y nivel educativo. Educación media superior.	56.9

	4.a.1.c Proporción de escuelas con equipos de cómputo en funcionamiento por entidad federativa y nivel educativo. Educación básica.	54.3
	4.a.1.c Proporción de escuelas con equipos de cómputo en funcionamiento por entidad federativa y nivel educativo. Educación media superior.	75.7
	4.a.1. d1 Proporción de escuelas con infraestructura adaptada para discapacidad por entidad federativa y nivel educativo. Educación básica.	28.3
	4.a.1. d1 Proporción de escuelas con infraestructura adaptada para discapacidad por entidad federativa y nivel educativo. Educación media superior.	40.8
	4.a.1. d2 Proporción de escuelas con materiales adaptados para discapacidad por entidad federativa y nivel educativo. Educación básica.	11.8
	4.a.1. d2 Proporción de escuelas con materiales adaptados para discapacidad por entidad federativa y nivel educativo. Educación media superior.	1.5
	4.a.1.e Proporción de escuelas con conexión a la red pública de agua potable por entidad federativa y nivel educativo. Educación básica.	82.8
	4.a.1.e Proporción de escuelas con conexión a la red pública de agua potable por entidad federativa y nivel educativo. Educación media superior.	78.7
	4.a.1.f Proporción de escuelas con sanitarios independientes por entidad federativa y nivel educativo. Educación básica.	93.6
	4.a.1.f Proporción de escuelas con sanitarios independientes por entidad federativa y nivel educativo. Educación media superior.	86.2
Meta 4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo	4.c.1.a Proporción del profesorado de educación preescolar, que ha recibido al menos la mínima formación docente organizada previa al empleo o en el empleo (por ejemplo, formación pedagógica) exigida para impartir enseñanza a nivel preescolar en México.	80.3
	4.c.1.b Proporción del profesorado de educación primaria, que ha recibido al menos la mínima formación docente organizada previa al empleo o en el empleo (por ejemplo, formación pedagógica) exigida para impartir enseñanza a nivel primaria en México	90
	4.c.1.c Proporción del profesorado de educación secundaria, que ha recibido al menos la mínima formación docente organizada previa al empleo o en el empleo (por ejemplo, formación pedagógica) exigida para impartir enseñanza a nivel secundaria en México.	86.8
4n.1 Asegurar el acceso efectivo a educación inclusiva, equitativa, intercultural e integral de calidad con particular atención a grupos en desventaja (desagregación por sexo,	4n.1.1. Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas de organización escolar multigrado.	14.8

población indígena, personas con discapacidad, etc.)		
Meta 4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética	4.6.1 Porcentaje de población en un grupo de edad determinado que alcanza por lo menos un nivel fijo de competencia funcional en a) alfabetización y b) aritmética elemental, desglosado por sexo	99.2

Elaboración propia.

CONCLUSIONES.

Las estadísticas, así como el último informe presentado por la ONU hablan por sí mismos, los avances no son los esperados a los objetivos y metas establecidos en la Agenda 2030, los compromisos asumidos por los jefes de Estado y de Gobierno y Altos Representantes aún están lejos de que se puedan cumplir, los retos siguen siendo enormes la estandarización de objetivos y metas para una gran diversidad de contextos no solo entre países sino al interior de cada uno, favorece que quienes cuenten con más recursos se acerquen más a las metas. Por otra parte, en nuestro país pese a los constantes esfuerzos los indicadores académicos muestran avances lentos; sin importar que por disposición oficial se tengan que asignar calificaciones aprobatorias o justificar faltas que impiden que los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados o el desarrollo de las competencias establecidas en los programas de estudios; por ejemplo el objeto de aprendizaje de lengua y comunicación en secundaria se constituye a partir de las experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes, si el estudiante no acude al plantel por diversos factores y circunstancias en ocasiones plenamente justificadas, no podrá articular las bases necesarias para la escritura, la interpretación de información y el intercambio de puntos de vista. Valdrá la pena realizar una investigación de los funcionarios públicos que confían en que los avances de la educación en México son satisfactorios para saber cuántos de ellos tienen a sus hijos estudiando en escuela pública.

REFERENCIAS.

Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2025-2030. DOF 5 de septiembre de 2025.

Morales, Miguel Ángel (2004). Revista Hechos y Derechos. Vol. 15 Núm. 83

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Resolución A/RES/70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. [Fecha de adopción: 21 de octubre de 2015].

Organización de las Naciones Unidas. (2015). A/80/81-E/2025/62 Progresos realizados para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Informe del secretario general. [Archivo PDF].

División de Estadística del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU https://unstats.un.org/sdgs/report/2025/Goal-04/

Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional D.R. © 2025 Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, SEP Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2024-2025 © Primera Edición Electrónica Septiembre de 2025 https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2024_2025_bolsillo.pdf

LOS CELOS Y LA DEPENDENCIA EMOCIONAL EN PAREJAS JOVENES EN NIVEL SUPERIOR

Ángel Santiago Sánchez[1]
Eva Catalina Flores Castro[2]

RESUMEN

En el presente trabajo de investigación se analizará la problemática de los celos y la dependencia emocional en parejas jóvenes, con el objetivo de comprender sus causas, características y consecuencias dentro de las relaciones afectivas. A lo largo de este estudio, se abordarán distintos aspectos teóricos y contextuales que permitirán tener una visión más clara sobre estos fenómenos. Se pueden observar dentro de los niveles universitarios que existen estudiantes que tienen grandes necesidades de ubicar correctamente las emociones sobre todo los celos, que abarcan varias emociones como lo es el enojo, la ira, la tristeza, la angustia etc, etc. Hasta llegar a grandes consecuencias de la humanidad por esa grave problemática que abarca a muchos seres humanos y no pueden en ocasiones controlar o determinar hasta dónde puede llegar afectar su conducta en la sociedad. Es por eso la relevancia de hacer conciencia de este importante tema de los celos en la juventud del nivel superior.

Palabras clave: estudiante, celos, conducta, humanos

INTRODUCCIÓN

Es muy importante el proceso de la investigación los celos en los jóvenes universitarios son un fenómeno complejo que mezcla factores emocionales, sociales y culturales por eso la gran importancia, se desarrollará el marco teórico, en el cual se explicarán conceptos fundamentales como los celos, sus tipos, la dependencia emocional y sus distintas formas, así como las características de las parejas jóvenes y la toxicidad en las relaciones. Esto permitirá establecer las bases conceptuales necesarias para entender el problema de investigación. Posteriormente, Asimismo, se planteará el problema de investigación, junto con los objetivos y la hipótesis. Dentro de la etapa universitaria existen diferentes aspectos que pueden generar dudas muy grandes de cada uno de ellos esta es la parte de la inseguridad para fomentar los celos. El hacer comparaciones con diferentes estudiantes deriva grandes sentimientos de rivalidad, sobre todo en el físico, intelectualidad o simplemente para sentirse inferior causando esa inseguridad interna va creando poco a poco, Las relaciones afectivas son una

[1] Angelsantiago100806@gmail.com
[2] ecfcupc@hotmail.com

de las partes del miedo que se genera en la juventud, uno de los factores principales es el noviazgo o las amistades cercanas, cuando no se tiene bien ubicada la afectividad de ellos. Todo esto afecta en su desarrollo dentro de ellos con la ansiedad, baja autoestima, enojo o tristeza.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué alcance tendrá hacer estudio de que son los celos y porque existe dependencia emocional en las parejas jóvenes en el nivel superior

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivo general

Estudiar los celos para saber porque existe la dependencia emociona en las parejas jóvenes en el nivel superior.

Objetivos específicos

Analizar la dependencia emocional en los jóvenes se podrán conocer los celos

Saber los factores de la dependencia emocional en parejas jóvenes

Estudiar el alcance de la dependencia emocional para conocer los factores de los celos.

Hipótesis

A mayor estudio de los celos mayor se podrá saber porque existe la dependencia emocional en las parejas jóvenes en el nivel superior.

MARCO TEÓRICO

Los celos

Los seres humanos tienen normalmente diferentes emociones uno de ellos es una muy compleja denominada los celos, que no es lo más adecuado dentro de las sociedades, sin embargo crean una serie de situaciones no adecuadas como lo son la inseguridad, miedo desconfianza. Se encuentran en todas las culturas pero en la investigación es de los parejas jóvenes de los niveles superiores, en muchas ocasiones es parte de los contextos que rodean a las personas celosas. “Los celos, «el monstruo de los ojos verdes» como los llaman los anglosajones, son un tema universal de la literatura, desde Shakespeare y Cervantes hasta Proust, y una de las mayores causas de sufrimiento amoroso”. (SELVA, 2013) Bien lo menciona el autor Selva uno de los tantos monstruos que se tiene en el cerebro de los seres humanos son los que están entrelazados con ciertos aspectos del mal hasta llegar afectar a la pareja que se tenga debido a que hace un gran sufrimiento en los individuos porque en realidad es algo que duele dentro del alma si no se tiene cuidado y se acuda a un especialista en la salud mental.

"En estos tiempos los jóvenes al amor lo están denominando de diferentes formas una de ellas es el llamado, "poliamor", relaciones abiertas y cómo disfrutar otras historias sentimentales de estos tiempo son algunos de los temas que aborda este libro. Además, aporta recursos prácticos para entender y superar los celos y llegar a una liberación de liberaciones que conduce a la felicidad. Un ensayo de lenguaje íntimo y cercano que desde una mirada poliamorosa y disruptiva de las relaciones de pareja, reconstruye los celos elemento por elemento, ayudando al lector a entender lo que le sucede y liberarse de la cultura del celo si está dispuesto a hacerlo". (CELOS, 2020)Los procesos de la realidad sexual es una parte sumamente importante para la preferencia sexual actual en el mundo, pero ante todo lo celos son los que florecen en las personas que no tienen seguridad de sí mismos. El determinado poli amor es un concepto que se define como un modelo de relación afectiva y sexual no monógama esto es no solo tener una pareja sino más de una que está basado en honestidad, el consentimiento y la comunicación abierta por los individuos involucrados en este tipo de preferencia sexual, lo cual se puedo imaginar que no existen los celos; sin embargo va más allá de tener una ética con sus ideales por que el ser humano por si en ocasiones no llega a ubicar lo que desea.

Fuente: https://poliamorbogota.weebly.com/articulos/el-pulpo-de-los-celos

En este esquema se ve claramente las emociones que generan los celos y como es que se determina la inseguridad, la envidia y el rechazo, es parte muy importante ubicar a que se deben los celos en las parejas jóvenes de los niveles universitarios porque tienen la idea de ser posesivos y ser

especiales dentro de todo lo que hacen al tener una pareja inicia el decir es (MI) pareja como si solo fueran de ellos(a) esto es algo incorrecto que desde que se es pequeño se debe de corregir en las familias para que sepan que no solo deben ser los únicos(a) en la sociedad en se vive. La inseguridad en la relación es la inseguridad que se trae por alguna experiencia ya vivida o simplemente por situaciones de miedo. También se menciona la perdida y quizás esta parte es muy real por que el no tener al ser amado se desglosan una serie de emociones aún más negativas. El rechazo lo viven más frecuentemente los varones porque al preguntar a la persona que les gusta y ser rechazados da una manifestación de grandes celos por que no se pudo concretar la relación afectiva de ambos lados. Otro de los puntos que se mencionan en el esquema es la soledad este es un sentimiento de aislamiento, de un vacío o desconexión con los demás cuando son rechazados sienten esta falta de compañía de la persona que desean. Uno de los puntos menciona la igualdad como un derecho humano fundamental que establece que se tiene que gozar los mismos derechos y oportunidades para ser tratados con la misma dignidad, así sea de la preferencia que se desea.

Los sentimientos de inferioridad es parte esencial de una vivencia emocional caracterizada por la percepción constante de no estar a la altura de los demás y se deben respetar para no crear una baja autoestima. Y por último determinan la envidia, el anhelo, escases al mencionar cada una de estas emociones es la envidia negativa que trata de la tristeza o malestar por el bien ajeno, acompañada del deseo de poseer lo que otro ser humano tiene. Y esto solo por mencionar algunos aspectos de los celos.

Dependencia emocional

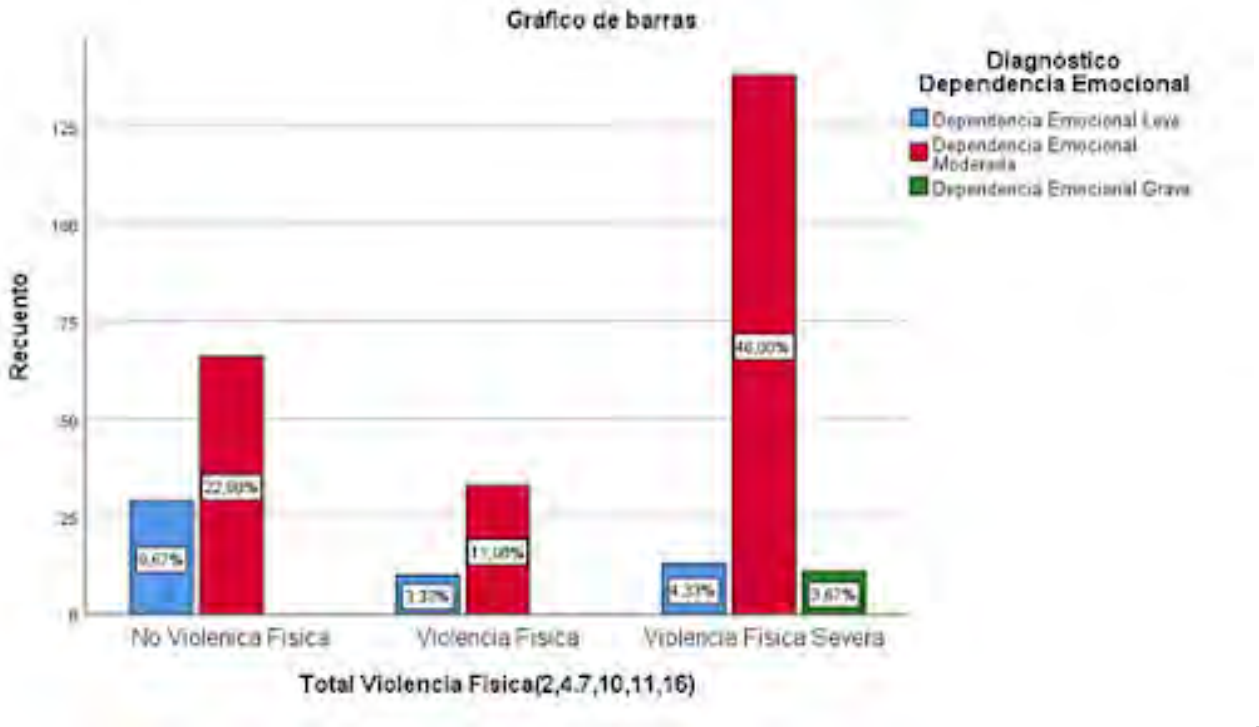
El tema anterior tiene un gran enlace con dependencia emocional puesto que es un patrón de apego disfuncional en donde los individuos piden de forma excesiva la presencia, aprobación o afecto de otro ser humano para sentirse seguro y valioso, hay varias diferencias con el amor sano porque se ve que limita la autonomía y se hacen muchas relaciones toxica e inclusive abusivas.

“Si amaste Hábitos atómicos, No te creas todo lo que piensas o Ámate, este libro es el siguiente paso. No para cambiar quién eres, sino para reconectar con tu versión más libre, ligera y valiente”. (Montemayor, 2025) Este autor menciona como hábitos atómicos son los cambios o mejoras para quererse a uno mismo y no depender de alguien son como átomos para construir sistemas para valorar la vida de cada individuo.

La dependencia emocional se menciona “Cuando estar enamorada significa sufrir, es que estamos amando demasiado. Cuando la mayoría de nuestras conversaciones con amigas íntimas son acerca de él, de sus problemas, ideas, acciones y sentimientos, cuando casi todas nuestras frases comienzan con él...", es que estamos amando demasiado. Cuando disculpamos su mal humor, su indiferencia y sus desaires e intentamos justificarlo o incluso convertirnos en su terapeuta, es que estamos amando

demasiado". ¿En qué momento nuestro gran deseo de amar se convierte en adicción? ¿Por qué creemos que los hombres sin problemas y buenos son aburridos?" (Norwood, 2022) Este autor hace referencia a que las mujeres cuando se enamoran comenten grandes errores como el empezar a platicarlo con sus amistades y no es lo más correcto por que no se sabe quién es el que ama más dentro de una relación, actualmente muchos son los varones los que empiezan a sufrir mucho por su enamoramiento y sobre todo por la dependencia emocional.

A continuación se puede observar la gráfica siguiente la importancia de la dependencia emocional y como va determinando las violencias, sobre todo en las mujeres y como va permitiendo los abusos de parte de la pareja, por tener varios factores de los celos como es la inseguridad de no sentir una dignidad correcta como seres humanos, esta gráfica es de un texto científico el cual menciona "se realizó un estudio observacional, prospectivo, transversal, analítico, variado y de nivel relacional, en una población de 300 mujeres de 18 a 65 años de la Fundación Nosotras con Equidad, de Riobamba, durante el primer semestre de 2020. Para el procesamiento de datos de dependencia emocional y violencia se utilizó el programa IBM SPSS Statistics 25.0; para el análisis estadístico-descriptivo gráficos de barras agrupadas, y para el análisis variado el coeficiente de correlación tau-b de Kendall." (Chafla, 2021)



Fuente: https://www.redalyc.org/journal/3782/378277362013/html/

La dependencia emocional es parte de algunos seres humanos, sobre todo en mujeres afecta: sin embargo es necesario revisar a los varones igual tienen grandes cantidades de esta dependencia las cuales los lleva a celos muy intensos y profundas llegando a cometer actos no adecuados dentro de la sociedad. Es parte indispensable que desde el seno familiar tengan ese apoyo pero no hacer la dependencia, no es fácil porque la mamá siempre es parte de este tipo de actos llegando a perjudicar a sus hijos enseñando este proceso de la dependencia emocional, el ejemplo arrastra y las personas desde pequeñas ven esas actitudes entre sus padres y aprenden esa parte de las conductas, al llegar a la adolescencia se permite tener sus noviazgos pero sufren demasiado cuando hay algún problema, no conocen bien la actitud de la rescilencia.

La juventud en el nivel emocional

La actualidad está marcando algo muy fuerte dentro de sus emociones sobre todo en la juventud, desconocen realmente lo que les está pasando dentro de una tendencia del desarrollo inadecuado cuando sienten una soledad, falta de protección real de las personas, e inicia una desesperación cuando se tiene esa falta de apoyo y sobre todo el no saber canalizar correctamente las emociones dentro de ellos mismos. Este tema amplio y relevante, porque dentro de estas edades se consolidan las bases de la identidad, la autoestima y las habilidades socioemocionales que acompañaran para el resto de la vida. A partir de la juventud se comienza a explorar quienes son, que desean y cuáles son sus valores, y por lo tanto inician al dominio de sus emociones en sus diversos campos e inician nuevos caminos con personas en donde empiezan a experimentar situaciones de enojo, frustración y ahí es donde existe una verdadera formación de su forma de ser.” Es la inteligencia emocional la que nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, incrementar nuestra capacidad de empatía y nuestras habilidades sociales, y aumentar nuestras posibilidades de desarrollo social. La buena noticia es que la inteligencia emocional se puede aprender” (GOLEMAN, 2018) esto que menciona el autor Goleman es real el incremento de nuestras conductas hacia el bien de nuestras capacidades y como se distribuyen en el momento de determinar nuestro proceder como seres humanos en la vida cotidiana del día a día, como nos ha hecho determinar las elecciones correctas hacia las mejoras reales de la vida, aprender a convivir y desarrollar mejor la capacidad emocional, es parte realmente esencial en los seres humanos y de esta manera saber cómo manejar los problemas del día a día.

“Este no es solo otro libro que te dice que "controles tus emociones". Esta es tu guía práctica para:

- Descifrar lo que tus emociones realmente te dicen (incluso las incómodas).
- Desarrollar técnicas de primeros auxilios emocionales para la ansiedad, la ira y el estrés social
- Gestionar amistades, citas y relaciones familiares con una confianza renovada

- Construir conexiones auténticas tanto en entornos digitales como presenciales
- Transformar la ansiedad social en confianza social genuina
- Gestionar la presión social y el acoso con inteligencia emocional estratégica
- Crear tu kit de herramientas emocional personalizado según TU tipo de personalidad"(Haven, 2025)

En esta guía bien adaptada dentro del libro marcando las estrategias básicas de los individuos y como poder resistir a los cambios emocionales dentro de la sociedad sobre todo en las etapas de la vida más complicadas como lo es el adolescente y actualmente el realmente tardío que llega hasta su juventud.

Las parejas en los niveles superiores

En esta edad del nivel superior normalmente se encuentran unos aspectos detonantes del enamoramiento y sobre todo el creer que los seres humanos son e ellos cuando se enamoran, cuando en realidad cada quien tiene diferentes aspectos y pueden pasar por varios tipos de noviazgo, puesto que se encuentran en un descubrimiento total, normalmente las edades están entre 17 años y 26 años, algunos autores mencionan que es la adolescencia tardía y en otros más ya se les considera jóvenes. Estas edades es cuando es más propenso a quedar en situaciones incomodas cuando ellos estudian como el tener un bebé o irse a vivir juntos creyendo que son solos "romis" cuando en realidad es una gran responsabilidad de pareja el vivir juntos y tener una convivencia tan cercana. En ocasiones disfrutan mucho el proceso de estar juntos y estudiar esto los va ayudando a superar ciertos aspectos de soledad sobre todo los que se les mencionan de fuera esto no son de la ciudad donde están estudiando.

Este tipo de parejas suelen tener ciertas características distintas a las otras etapas anteriores que se tenían durante la adolescencia, porque se encuentran con mayor autonomía, de diversas formas y tienen estrés del área académica. Para tener buenas calificaciones esto a través de las familias que les exigen salir bien en sus procesos académicos.

"el neurólogo y psiquiatra Amir Levin junto con la psicóloga social Rachel Heller desmontan el mito de las "mujeres que aman demasiado" y demuestran, con datos contrastados y reveladores ejemplos, que, lejos de ser una disfuncionalidad, la necesidad de sentirnos seguros junto a otra persona está grabada en nuestros genes. Estamos biológicamente programados para depender de otras personas igual que un niño depende de su madre. Basándose en las teorías del psicólogo John Bowlby, que fue el primero en definir la necesidad de apego para un correcto desarrollo en la infancia, definen tres clases de apego: seguro, ansioso y evitador . Averiguar qué tipo de apego domina nuestras relaciones y transformarlo en uno seguro y estable nos permitirá entablar vínculos sanos y satisfactorios." (Levine, 2025) Los autores que autodenominan las situaciones de las parejas es parte indispensable el ubicar

que algunas mujeres son las que presentan mas a menudo esta disfuncionalidad y que muchas veces se encuentran en los aspectos de los genes, lo cual quiere decir que es la herencia la que va determinando nuestro comportamiento dentro de las parejas y por ende de la sociedad. Así mismo determina que desde pequeños se depende del amor materno que nos da la seguridad y esto está muy bien sin embargo con el paso del tiempo se van clasificando estos apegos como lo es el de ser una persona segura y otras personas se encuentran en los procesos diferentes como los denominados de ansioso y que ubican muchos casos de celos, enojos y más, por último nos indican que existe el evitador y esto es que no depende de alguien el sentir su amor propio como ser humano.

“Reglas para el noviazgo que le ayudaran a Encontrar el amor de su vida. Entre la soltería y el matrimonio hay un camino llamado noviazgo. ¿Quieres hacerlo más hermoso? Establece límites saludables y mantenlos en tu relación; limites que te ayuden a crecer en libertad, integridad y autocontrol.” (Cloud, 2005) Dentro de todo tipo de relación se debe mencionar reglas bien determinadas para que no existan los abusos, y se convierta en una relación sana llena de plenitud para pensar si se va a vivir juntos. Esto es indispensable, de acuerdo al autor hace mención a diferentes preguntas que determinan hasta qué punto en realidad es un noviazgo o solo un pasatiempo, para poder ubicar bien cada uno de los valores de una pareja dentro del enamoramiento. En la siguiente imagen se pueden observar los diferentes autores como mencionan los ciclos de vida en la pareja, algunos mencionando hasta llegar al matrimonio, otros más llegando a la vejez juntos y eso es muy maravilloso, sin embargo otros autores van marcando las etapas del divorcio o de la separación cuando hay cierto tiempo y se acaban los valores internos que los unieron por diferentes causas, no solo es la infidelidad sino hay más aspectos como las familias que se instrumenten, la falta de hijos, faltas de respeto hasta llegar a los golpes, en fin son muchas circunstancias que pasan dentro de las uniones de las parejas.

Son ocho autores que dan su punto de vista dentro de cada uno de los ciclos, es muy importante conocer y determinar en donde se encuentra cada una para determinar si en realidad van haciendo la buena química sin llegar a lastimarse o dañarse, o si más bien no tenían ni la más mínima intención de hacer una familia. En los niveles superiores se pueden observar varias parejas pero en la actualidad la gran mayoría no determina que es lo que desea lograr con el estar presente ante su pareja y no tienen reglas bien determinadas. Muchos se van a los denominados antros y ahí se conocen y solo tienen contactos físicos, poco son los que en realidad piensan en formar los núcleos familiares, normalmente es porque ya viene el bebé en camino y se determina hasta donde se quiere tener y mantener la relación, cuando observamos a parejas que tienen muchos años de estar juntos es porque en realidad han ido superando cada uno de los aspectos. Pero en la universidad se llegan a enamorar

tanto que ellos van determinando si se quedan con esa pareja o al término de la carrera deciden estar con alguien más.

Es vital mencionar que esto se determina como un gran reto de equilibrio emocional para su vida personal y sus estudios el conocer bien que primero es sus resultados académicos y después los emocionales, es difícil pero muchos si logran llevar ese control para desarrollarse mejor como personas que son estudiantes.

Tabla 1. Ciclo de vida de la pareja

AUTOR	CICLO DE VIDA DE LA PAREJA							
Argyle y Hen-derson 7	Noviazgo	Selección de pareja	Periodo de luna de miel al naci-miento del primer hijo	Nacimiento del primer hijo a la ado-lescencia	Hijos adoles-centes	Despues que ls hijos se han ido	Matrimonio sin hijos	
Barragan 7	Selección	Transición y adaptación tempran	Reafirmación como pareja y paternidad	Diferencia-ción y realiza-ción	Estabilización	Enfrentamiento con vejez, sole-dad y muerte		
Díaz Loving 7	1. Etapa Extraño/Des-conocido 9. Etapa de Conflicto	2. Etapa de Conocido 10. Etapa de Alejamiento	3. Etapa de Amis-tad 11. Etapa de Desamor	4. Etapa de Atracción 12. Etapa de Separación	5. Etapa de Pasión 13. Etapa del Olvido	6. Etapa de ro-mance	7. Etapa de compromiso	8. Etapa de manteni-miento
Duvall 7	Parejas re-cién casada con y sin hijos	Parejas en periodo de crianza	Familias con hijos en edad escolar	Familias con hijos en edad escolar	Familias con hijos en ado-lescencia	Familias en perio-do de "plataforma de despegue"	Familias con padres de edad media-na	Familia en la vejez
Estrada 5	El despren-dimiento	El encuentro	Los hijos	La adolescen-cia	El reencuentro	La vejez		
Haley 6	Periodo de galanteo	Matrimonio y sus conse-cuencias	Nacimiemto de los hijos y el trato con ellos	Dificultades matrimoniales del periodo intermedio	Destete de los padres. Nido vacio	Retiro de la vida actuva y la vejez		
Lamaire 7	Primeras frases	Reacciones precríticas	Crisis y evo-lución postcrí-ticas	Luna de miel y simbiosis	Crisis de la pare-ja, decepción, fallla y relación de objeto			
Levinger y Snoek 7	Conciencia	Contacto superficial	Mutualidad					
Pollak 7	Antes de la llegada de los hijos	La crianza de los hijos	Cuando los hijos se van del hogar	Despues de que los hijos se van				
Sánchez Aragón 7	Noviazgo de 0 a 6 meses	Noviazgo de 6 meses hasta el matrimonio	Matrimonio sin hijos con 0 a 3 años de relación	Matrimonio con hijos con 3 a 7 años de relación	Matrimonio con hijos con 7 a 14 años de relación	Matrimonio con hijos con 14 años o más años en la relación		
Solomon 7	Matrimonio	Nacimiento	Individuación	Partida de los hijos	Integración de perdidas			
Tzeng 7	Extraños	Amistad	Atracción	Romance	Compromiso	Conflicto	Disolución del amor	Separación o divorcio
Willi 8	Formación de la pareja estable	Estructuración y producción del matrimonio	Crisis de los años de la mmitad de la vida	Vejez				

Fuente: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2017000300002

Lo que se puede observar dentro de esta imagen es la gran diversidad de autores y como cada uno define lo que se supone que es una pareja, no todos mencionan que son los mismos ciclos sino que cada uno de ellos le va dando su propio enfoque a este tema tan interesante.

Cuando se está estudiando los niveles superiores su espacio de crecimiento personal y emocional son muy diversos pero requiere de mucha madurez para poder sostener correctamente a su pareja para que no llegue a convertirse en un obstáculo que no haya crecimiento en ellos.

MARCO METODOLÓGICO

Se realizó una investigación de tipo mixta, la cual "representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias, producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio" (Hernández Sampieri, 2014)

El tipo de investigación es descriptiva busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos u objetos, sin centrarse en explicar las causas de los fenómenos. Su propósito es detallar cómo son y se manifiestan las variables en un contexto determinado (Hernández Sampieri 2014) en esta investigación fueron grupos de piscología para observa el objeto de estudio.

La muestra fue aleatoria simple la muestra aleatoria simple es un tipo de muestreo probabilístico en el cual todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser seleccionados. Se caracteriza por su sencillez y por garantizar representatividad cuando se aplica correctamente.

INSTRUMENTO

CUESTIONARIO APLICADO A LOS ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD EUROHISPANOAMERICANA DE LAS LICENCIATURAS DE PSICOLOGÍA CON FINES ACADÉMICOS DE UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DEL ESTUDIANTE ÁNGEL SANTIAGO SÁNCHEZ Y LA DRA. EVA CATALINA FLORES CASTRO.

INSTRUCCIÓN MARCA CON UNA X SEGÚN LA RESPUESTA QUE CORRESPONDA

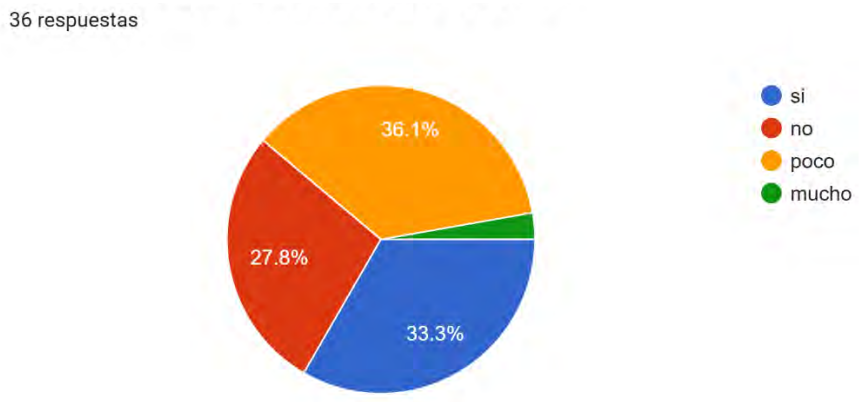
INDICADOR	PREGUNTA	SI	NO	POCO	MUCHO
CELOS					
1	¿Conoces los tipos de celos que existen?				
2	¿Conoces a personas celosas?				
3	¿Consideras qué eres celoso?				
4	¿Los celos provocan que la confianza en las personas se vea afectada?				
5	¿Crees qué los celos afectan las				

	relaciones en parejas?				
APEGO EMOCIONAL	**PREGUNTA**				
1	¿Crees que el apego emocional es malo?				
2	Tienes conocimientos de los tipos de apego emocional?				
3	¿Tienes conocimiento de alguien con apego emocional?				
4	¿Crees que el apego emocional afecta la confianza en las personas?				
5	¿El tener apego emocional fortalecerá las relaciones?				
RELACIONES TOXICAS	**PREGUNTAS**				
1	¿Tienes conocimiento a que se le llama relación toxica?				
2	¿Sabes cuantos tipos de toxicidad hay?				
3	¿Conoces a personas que estén en una relación toxica?				
4	¿Crees que los celos excesivos vuelven una relación toxica?				
5	¿Crees que una relación toxica afecta la salud mental?				

ANÁLISIS DE RESULTADOS CUANTITATIVO Y CUALITATIVOS

De acuerdo a los estudiantes cuestionados dieron a conocer los siguientes aspectos cabe mencionar que se realizó de una forma aleatoria dentro de las áreas de Nivel Superior dentro de la Universidad Eurohispanoamericana, que es una institución privada de Xalapa, Ver y los jóvenes son de sistema escolarizado, aquí sus resultados con gráficas y descripción.

¿Conoces los tipos de celos que hay?

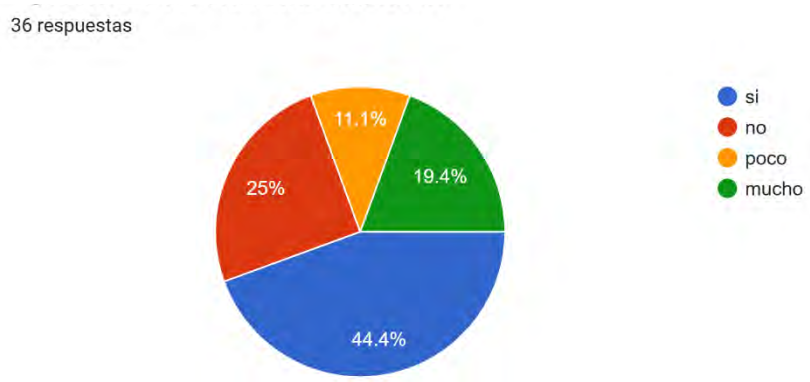


Se puede observar que la respuesta que más predomina es “poco”, lo que indica que muchas personas consideran que tienen un conocimiento limitado sobre los tipos de celos. Esto sugiere que, aunque han escuchado del tema, no conocen con claridad las diferentes clasificaciones que existen.

Después aparece la respuesta “sí”, lo que muestra que una parte importante de los participantes afirma conocer los tipos de celos. También se observa un grupo que respondió “no”, lo que indica que algunas personas no tienen conocimiento sobre este tema.

Por último, la opción “mucho” es la menos frecuente, lo que refleja que muy pocos participantes consideran tener un conocimiento amplio sobre los tipos de celos.

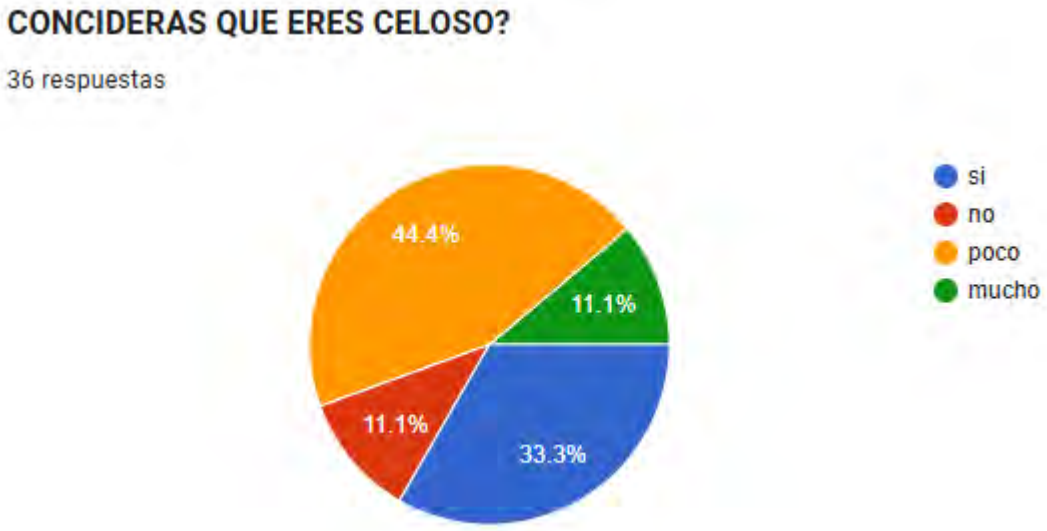
¿Conoces a personas celosas?



En la gráfica se observa que la mayoría de los participantes respondió “sí”, lo que indica que muchas personas han identificado o conocen a alguien que presenta comportamientos de celos. Esto sugiere que los celos son un fenómeno relativamente común dentro de las relaciones sociales o de pareja.

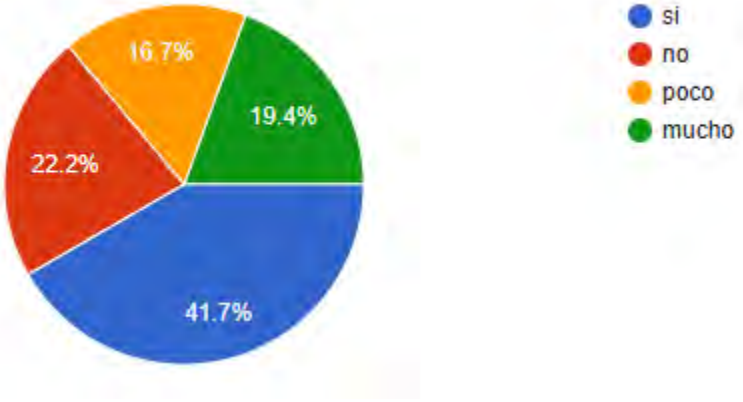
También aparece un grupo de participantes que respondió “no”, lo que refleja que algunas personas no perciben o no identifican a personas celosas en su entorno.

Por otro lado, algunos participantes eligieron la opción “mucho”, lo cual puede interpretarse como que conocen a varias personas que manifiestan celos con frecuencia. Finalmente, la opción “poco” indica que hay personas que han conocido casos de celos, pero en menor medida



La gráfica muestra las respuestas a la pregunta sobre si la persona se considera celosa. La mayoría de las respuestas indican que las personas se consideran "poco" celosas, seguido por un grupo que responde afirmativamente ("sí"). Un porcentaje menor se considera "no" celoso, y otro grupo similar se considera "mucho" celoso.

¿Los celos provocan que la confianza en las personas se vea afectada?



La gráfica presenta una distribución de respuestas a una pregunta, donde la mayoría de los encuestados se identifican con la opción "sí". Una porción significativa también indica "no" como respuesta. Las opciones "poco" y "mucho" representan una minoría de las respuestas, con una ligera diferencia entre ambas, siendo "poco" la opción preferida dentro de este grupo.

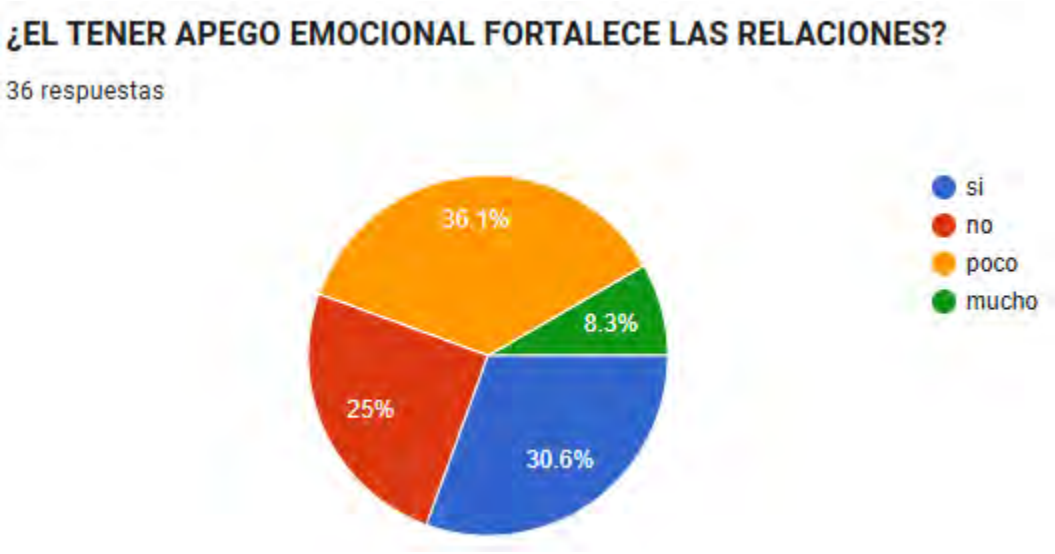
La imagen muestra un gráfico circular sobre si los celos afectan las relaciones de pareja. La mayor parte del círculo está ocupada por la opción “sí”, lo que indica que la mayoría de las personas considera que los celos sí influyen en la relación.También hay una parte importante que señala que afectan “mucho”, reflejando que un grupo significativo percibe un impacto fuerte. Otra sección más pequeña indica que afectan “poco”, lo que sugiere que algunas personas creen que el efecto existe pero es

limitado.Finalmente, la porción más reducida corresponde a quienes opinan que no afectan, mostrando que esta postura es minoritaria. En general, el gráfico refleja que la mayoría percibe los celos como un factor relevante en las relaciones.

El gráfico circular muestra opiniones sobre si el apego emocional es malo. La mayor parte del círculo corresponde a la opción “poco”, lo que indica que la mayoría considera que el apego emocional no es completamente negativo, sino que depende del grado.En segundo lugar aparece la opción “sí”, lo que refleja que una parte importante de las personas piensa que sí puede ser malo. También hay una sección relevante que indica “mucho”, sugiriendo que algunos perciben que el impacto negativo puede ser fuerte.Por último, la porción más pequeña corresponde a quienes opinan que no es malo, mostrando que esta idea es menos común. En conjunto, el gráfico sugiere que la mayoría ve el apego emocional como algo que puede afectar, pero no necesariamente de forma extrema.

El gráfico circular muestra si las personas conocen los tipos de apego emocional. La porción más grande corresponde a la opción “poco”, lo que indica que la mayoría tiene un conocimiento limitado sobre el tema. Después aparece la opción “sí”, lo que sugiere que un grupo importante afirma conocerlos. También hay una parte considerable que responde “no”, reflejando que varias personas no tienen conocimiento al respecto. Por último, la sección más pequeña corresponde a “mucho”, lo que indica que son pocos quienes consideran tener un conocimiento amplio. En conjunto, el gráfico muestra que predomina un nivel de conocimiento básico o insuficiente sobre los tipos de apego emocional.

El gráfico circular muestra opiniones sobre si el apego emocional afecta la confianza en las personas. La mayor parte del círculo corresponde a la opción “poco”, lo que indica que la mayoría considera que sí hay un efecto, pero no de manera intensa.Después aparece la opción “sí”, lo que refleja que un grupo importante cree que sí influye directamente en la confianza. También se observa una sección significativa en “mucho”, indicando que algunas personas perciben un impacto fuerte.Por último, la porción más pequeña corresponde a quienes opinan que no afecta, lo que muestra que esta postura es minoritaria. En general, el gráfico sugiere que la mayoría reconoce cierta influencia del apego emocional en la confianza, aunque no siempre la consideran muy intensa.



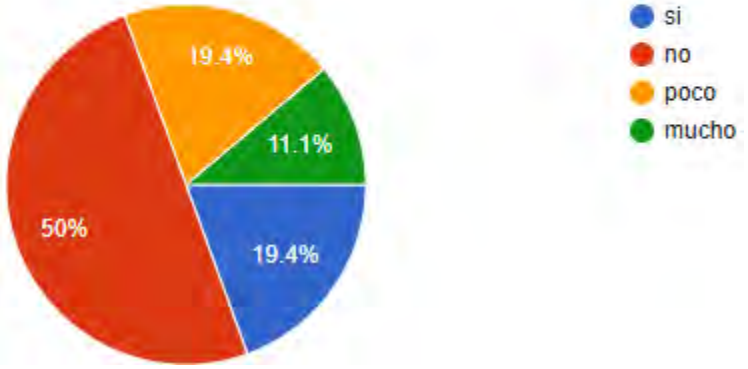
El gráfico muestra cómo las personas perciben si el apego emocional fortalece las relaciones.La mayoría de las respuestas se concentran en una postura intermedia: muchas personas consideran que sí ayuda, pero no de forma intensa, lo que indica que ven el apego como algo útil, pero no decisivo por sí solo.También hay un grupo importante que piensa que sí fortalece las relaciones, lo que refleja que para varias personas el vínculo emocional es clave para una relación sólida.Por otro lado, una parte considera que no tiene ese efecto, lo que sugiere experiencias o creencias donde el apego puede no ser tan positivo o incluso generar problemas.Finalmente, muy pocos opinan que fortalece mucho, lo que indica que casi nadie lo ve como el factor principal absoluto.

La mayoría de personas si conoce las relaciones toxicas, pero no hacen nada en intervenir en este caso hay un porcentaje que si desconoce este tipo de relación se debe tener cuidado por que en

ocasiones llegan ellos a estar en una y no se dan cuenta. Aquí en la parte mucho es elemental verificar el por que si un porcentaje dijo mucho es muy necesario realizar algo en este tipo de relación.

¿SABES CUANTOS TIPOS DE TOXICIDAD HAY?

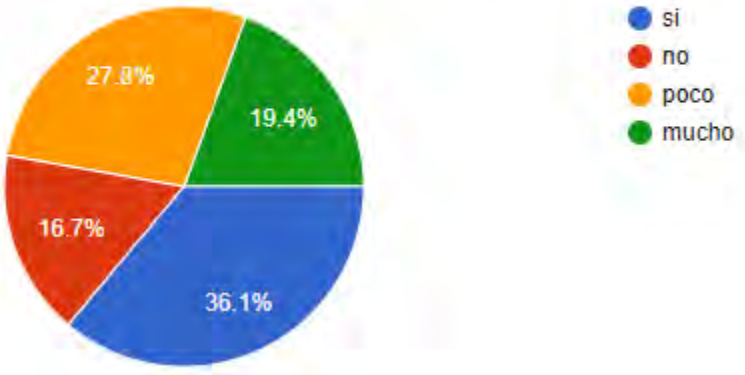
36 respuestas



El gráfico muestra el nivel de conocimiento sobre qué es una relación tóxica. La mayor parte de las personas afirma que sí sabe qué es, lo que indica que existe una base importante de conocimiento sobre este tema .Sin embargo, también hay un grupo relevante que dice conocerlo solo un poco, lo que sugiere que aunque el concepto es familiar, no todos lo entienden completamente o con profundidad .Por otro lado, una menor cantidad de personas considera que sabe mucho, lo que indica que el conocimiento especializado o más claro sobre el tema no es tan común. Finalmente, un grupo pequeño menciona que no sabe, lo que refleja que aún hay personas que desconocen el concepto.

¿CONCES A PERSONAS QUE ESTEN EN UNA RELACION TOXICA?

36 respuestas



La mayoría de las personas respondió que sí conoce a alguien, lo que indica que este tipo de relaciones es bastante común en el entorno social. También hay un grupo importante que dice conocer poco, lo que sugiere cierta cercanía pero no directa.

Menos personas mencionan que conocen mucho, y una minoría dice que no, lo que refuerza la idea de que las relaciones tóxicas sí están presentes en la vida cotidiana .Esto deja claro que no es un problema lejano, sino algo que ocurre cerca de muchas personas.

La mayoría considera que sí, lo que muestra que los celos son vistos como un factor importante en la toxicidad de una relación.

Además, una parte significativa cree que afectan mucho, reforzando esta idea. Algunos opinan que solo poco, y muy pocos consideran que no influyen.

En conjunto, hay un consenso claro: los celos excesivos son percibidos como una causa fuerte de relaciones tóxicas.

La mayoría respondió que sí, indicando que se reconoce el impacto negativo en la salud mental. Un grupo importante también cree que afecta mucho, lo que refuerza la gravedad del problema .Algunos opinan que afecta poco, y una minoría considera que no afecta .Esto muestra que las personas entienden que las relaciones tóxicas no solo afectan la relación, sino también el bienestar emocional.

CONCLUSIÓN

En conclusión se puede observar algunos puntos relevantes en los resultados que se obtuvieron, por tal motivo es realmente interesante el tema de como determinar los aspectos que se tienen en cada situación de las conductas en los jóvenes de los niveles superiores.

De acuerdo a los resultados determina que la hipótesis es parte completamente positiva porque el saber que son los celos es muy importante sobre todo como va dando puntos estratégicos del conocimiento de las conductas de los jóvenes de nivel superior.

De acuerdo a lo resultados cualitativos y cuantitativos el análisis de estos señala que los estudiantes conocen y sienten las situaciones emocionales de los celos en las parejas en los niveles superiores.

PROPUESTA

“Relaciones sanas, mente sana”

Esta campaña informativa tiene como finalidad concientizar a los estudiantes sobre los celos, la dependencia emocional y las relaciones tóxicas, mediante la colocación de carteles informativos dentro de la institución educativa.

La campaña se llevará a cabo en espacios estratégicos como pasillos, salones, áreas comunes y zonas de mayor tránsito estudiantil, con el objetivo de que la información sea visible y accesible para la comunidad.

Los carteles incluirán información clara y breve sobre:

- ¿Qué son los celos?
- Tipos de celos
- ¿Qué es la dependencia emocional?
- Señales de una relación tóxica
- Consecuencias en la salud mental
- Recomendaciones para fomentar relaciones saludables

Asimismo, se utilizarán colores llamativos, frases impactantes y elementos visuales atractivos para captar la atención de los estudiantes y facilitar la comprensión del contenido.

El propósito de esta campaña es informar, prevenir y generar conciencia en los jóvenes, promoviendo el desarrollo de relaciones basadas en el respeto, la confianza y la estabilidad emocional.

Cada uno de estos carteles es fuente propia y se han puesto a exponer para iniciar la campaña de pensar los daños que hacen en los jóvenes los celos en sus diversas formas.

REFERENCIAS

CELOS. (2020). *SOFIA BEYON .* MEXICO : RUSTICA .

Chafla, N. M. (2021). Dependencia emocional y violencia en mujeres atendidas en la Fundación Nosotras con Equidad, de Riobamba. *Cielo*, 3.

Chafla-, N. M. (2021). Dependencia emocional y violencia en mujeres atendidas en la Fundación Nosotras con Equidad, de Riobamba. *Cielo* , 3.

Cloud, H. (2005). *Limites en el noviazgo: Cuando decir 'sí', cuando decir 'no', tome el control de su vida .* E.E.U.U.: Vida .

DYNAMOMETER, E. H. (2025). *Patente nº EH108.*

GOLEMAN, D. (2018). *LA INTELIGENCIA EMOCIONAL .* E.E.U.U.: Bb.

Haven, S. (2025). *Inteligencia emocional para adolescentes: Una guía práctica que cultiva habilidades sociales y fortalece relaciones hacia el éxito permanente .* España: ISBN .

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación.* México: Mc Graw Hill.

Instituto Nacional de Geriatría - México. (27 de enero de 2021). *https://www.youtube.com/@inger_mx*. Obtenido de Instituto Nacional de Geriatría - México: https://www.youtube.com/@inger_mx

Levine, A. (2025). *Maneras de amar.* España : Urano.

Montemayor, E. (2025). *Soltar para sanar: Aprende a amarte a ti mismo y dejar ir lo que te lastima.* mexico : Amazon .

Norwood, R. (2022). *Las Mujeres Que Aman Demasiado. El Gran Clásico Que Ha Transformado La Vida De Millones De Mujeres .* E.E.U.U.: ibb.

SELVA, J. M. (2013). *Celos: Claves para coprenderlos y superarlos .* Mexico : paidos .

Universidad de Valparaíso Chile. (04 de junio de 2021). *https://www.youtube.com/watch?v=LAame-Unp4U*. Obtenido de Fisioterapia Respiratoria: https://www.youtube.com/watch?v=LAame-Unp4U

LOS FUTUROS DEL APRENDIZAJE CON TECNOLOGÍAS EMERGENTES

María Covadonga Sánchez Pérez[1]

RESUMEN

El presente artículo examina los futuros del aprendizaje en el marco de las tecnologías emergentes y su impacto en la educación. Se analizan los fundamentos históricos de la relación entre tecnología y pedagogía, los aportes teóricos de autores clave como Paulo Freire, Jerome Bruner, Seymour Papert, Nicholas Burbules, Nicholas Negroponte, Nicholas Prensky, Andrés Oppenheimer, Yuval Harari y Eduardo Andere, así como las aplicaciones prácticas de la inteligencia artificial generativa y adaptativa para el aprendizaje, la realidad aumentada y virtual, la gamificación, el blockchain, la analítica de datos, entre otros elementos relevantes de las tecnologías emergentes.

Se discuten los riesgos asociados, como la brecha digital, la sostenibilidad, la sustentabilidad, la deshumanización, la despersonalización, los ataques cibernéticos y la ética del cuidado digital, así como las oportunidades de personalización, inclusión y transformación pedagógica. Se propone una visión prospectiva que reconoce tanto las utopías como las distopías tecnológicas, concluyendo con la necesidad de consolidar una oferta académica de investigación mediante un posdoctorado en Tecnologías Emergentes para la Educación, que articule teoría, práctica y prospectiva en la formación de líderes educativos, para la investigación, donde surjan grandes propuestas de cambio para los futuros de la educación en México.

INTRODUCCIÓN

La educación ha sido, desde los orígenes de la humanidad, un espacio de transformación constante. Los primeros homínidos demostraron esta capacidad al modificar su realidad mediante la creación y el uso de herramientas, que constituyen las primeras tecnologías orientadas a resolver necesidades básicas de supervivencia. Desde la talla de piedras para la caza y la construcción de refugios, hasta la domesticación del fuego y el desarrollo del lenguaje, cada avance tecnológico representó un salto en la forma de aprender y transmitir conocimientos. Con el tiempo, estas innovaciones se convirtieron en mediaciones culturales que ampliaron las posibilidades de organización social y de transmisión intergeneracional del saber. La imprenta, por ejemplo, abrió el acceso masivo al conocimiento y democratizó la educación, mientras que la era digital está transformando radicalmente los modos de

[1] Instituto de Estudios Superiores de la Red Iberoamericana de Academias de Investigación. Covadonga.sanchez@iesredibai.edu.mx

enseñar y aprender. Como se señala en el programa de estudios posdoctorales tecnologías emergentes para la educación cada investigador *podrá comprender la genealogía de la educación para reconocer cómo las transformaciones históricas han configurado los modelos pedagógicos actuales"*

En este sentido, puede afirmarse que la historia de la educación es también la historia de la tecnología aplicada a la vida humana. Cada innovación ha sido una respuesta a las necesidades de adaptación y progreso, y al mismo tiempo ha generado nuevas formas de aprendizaje. En este 2026, las tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, la realidad aumentada y virtual, el blockchain, la gamificación y analítica de datos, entre otros, representan la continuidad de este proceso evolutivo, pero también plantean desafíos inéditos que requieren pensamiento crítico, reflexión análitico y prospectiva.

Autores como Freire (1970) nos recuerdan que *"la educación es un acto político"*, y que toda innovación debe estar orientada hacia la emancipación y no hacia la reproducción de desigualdades. Bruner (1990) subrayó que el aprendizaje es un proceso de construcción de significados, y que las tecnologías deben ser vistas como mediaciones culturales. Oppenheimer (2018) advierte que el futuro del trabajo y la educación dependerá de la capacidad de adaptarse a la automatización, mientras que Harari (2018) plantea que la inteligencia artificial y la biotecnología redefinirán la condición humana.

Este artículo busca explorar esos futuros posibles, articulando fundamentos históricos, aportes teóricos, aplicaciones prácticas y riesgos, para concluir con una propuesta concreta: la creación de un posdoctorado en Tecnologías Emergentes para la Educación que permita anticipar escenarios y formar líderes capaces de transformar la incertidumbre en innovación.

DESARROLLO

Fundamentos históricos y filosóficos

Los primeros homínidos transformaron su realidad mediante la creación de herramientas de piedra, el dominio del fuego y la organización social en torno a la caza y la recolección. Estas tecnologías respondían a necesidades inmediatas como lo era alimentarse, protegerse y sobrevivir. El trabajo estaba centrado en la subsistencia, y el aprendizaje se transmitía de manera oral y práctica, en comunidad. Aquí la tecnología era rudimentaria, pero ya cumplía una función educativa al enseñar a los más jóvenes a usar herramientas y técnicas de supervivencia.

Puede asegurarse que esta forma de transmisión del conocimiento fue la primera "escuela" desde la naturaleza misma, y de igual manera fue la primera "tecnología educativa" aquellas herramientas que permitieron a los homínidos transformar su entorno y traspasar saberes.

Con la revolución agrícola, el trabajo se diversificó entre el cultivo, la domesticación de animales, la construcción de aldeas y por supuesto la organización política. La escritura surgió como tecnología para registrar excedentes y leyes, y con ella nació la educación formal. Los escribas en Mesopotamia o Egipto eran trabajadores especializados cuya formación requería años de aprendizaje.

La tecnología aquí atendía necesidades materiales y simbólicas para preservar la memoria colectiva y organizar la vida social. La educación se institucionalizó en templos y palacios, vinculada al poder político y religioso.

Para la Edad Media la consolidación de gremios y oficios fue fundamental. El trabajo artesanal requería transmisión de técnicas en talleres, y la educación se organizaba en torno a la Iglesia y las universidades medievales. La imprenta, como señala el programa de estudios, democratizó el conocimiento permitiendo que los saberes circularan más allá de las élites.

Aquí la relación entre trabajo y tecnología se tradujo en la necesidad de formar profesionales en derecho, medicina y teología, mientras que los artesanos aprendían mediante la práctica. La educación se convirtió en un puente entre tradición y modernidad.

La industrialización fue donde se transformó radicalmente el trabajo entre fábricas, producción en masa y disciplina laboral. La escuela moderna se configuró como reflejo de estas necesidades, entendiéndose a la escuela moderna desde la disciplina, currículo y estandarización de conocimiento al servicio de la industria.

Autores como Bruner (1990) señalaron que el aprendizaje debía ser más que repetición mecánica, debía ser construcción de significados. Sin embargo, el modelo escolar de la época respondía a la lógica de la producción industrial con horarios rígidos, contenidos estandarizados y evaluación uniforme.

La escuela industrial enseñó a obedecer y producir, pero dejó en segundo plano la creatividad y la crítica, lo que hoy nos obliga a repensar el modelo educativo.

La tecnología y sus primeros pasos.

Con la llegada de las primeras computadoras con la creación de los microchips y la aparición de la internet, el trabajo se desplazó hacia el conocimiento, la información y los servicios. La educación se abrió a nuevas modalidades como la era digital temprana.

Prensky (2001) habló de los “nativos digitales”, estudiantes que aprenden de manera distinta porque crecieron rodeados de pantallas y de los “migrantes digitales” siendo aquellos que aunque no nacieron en entornos tecnológicas, se han visto en la necesidad de aprenderla y usarla. Aunque la autora no está de acuerdo en etiquetar a las personas de esta manera, porque no se puede ser tan radical, porque el hecho de haber nacido rodeado entre equipos o haberlos visto después, la realidad es que ninguno de los dos conoce la tecnología y la aplican, se tiene que aprender, reconocer, utilizar, criticar

y transformar. Es una cuestión de actitud al cambio y la transformación, tanto viejas generaciones como las nuevas, son capaces de aprender cunado se lo proponen.

Andrés Oppenheimer (2018) advirtió que la automatización transformará el empleo, y que la creatividad será la competencia más valorada, a esta idea se podría agregar que la innovación es fundamental y que entre ambos conceptos esta la mejora continua.

Oppenheimer (2018) posiciona la creatividad como la competencia humana esencial ante la automatización laboral, un proceso que se potencia al integrar la mejora continua como puente hacia la innovación. Esta tríada transforma la generación de ideas en valor tangible, donde la mejora constante refina la creatividad y la innovación materializa el impacto.

Yuval Noah Harari (2018) advierte que la convergencia entre la inteligencia artificial y la biotecnología transformará el mercado laboral, y que modificará la esencia misma de la identidad, la cognición y la evolución humana. Esta revolución tecnocientífica plantea desafíos inéditos para la educación, la cual debe dejar de ser un sistema de acumulación de información para convertirse en un ecosistema de reinvención permanente.

La era digital nos obliga a pasar de una educación centrada en la transmisión de información a una educación centrada en la construcción de sentido, la ética y la creatividad.

Tecnologías emergentes y futuros del trabajo

En 2026 y en vísperas del 2030 para el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sustentable, las tecnologías emergentes, como la Inteligencia Artificial (IA), realidad aumentada y virtual, blockchain, gamificación y analítica de datos, están redefiniendo tanto el trabajo como la educación.

La inteligencia artificial (IA) permitirá personalizar el aprendizaje con sistemas capaces de analizar el desempeño del estudiante y ajustar el contenido en tiempo real, en función de sus necesidades e intereses. Este enfoque rompe con la lógica tradicional de la educación estandarizada, donde todos los estudiantes reciben el mismo contenido sin importar sus ritmos o estilos de aprendizaje. Con la IA, cada estudiante puede recorrer un camino único, diseñado para potenciar sus fortalezas y atender sus debilidades, lo que convierte la educación en un proceso más humano y significativo (Siemens & Gašević, 2012).

La personalización mediante IA se traduce en tutorías virtuales que acompañan al estudiante de manera constante. Como se señala en la propuesta educativa posdoctoral, los sistemas que analizan el desempeño del estudiante para ajustar el contenido en tiempo real, estos algoritmos pueden identificar patrones de aprendizaje, detectar áreas de dificultad y ofrecer recursos específicos para mejorar la comprensión. De esta manera, la IA actuaaría como un mediador pedagógico que amplifica la capacidad del educador, liberándolo de tareas repetitivas y permitiéndole concentrarse en la dimensión crítica y creativa de la enseñanza.

Autores como Prensky (2001) han señalado que los estudiantes actuales, considerados “nativos digitales”, requieren entornos de aprendizaje dinámicos y adaptativos. La IA responde a esta necesidad al ofrecer experiencias personalizadas que se ajustan a la forma en que cada estudiante procesa la información. Harari (2018), sin embargo, advierte que esta personalización puede convertirse en un mecanismo de control si no se acompaña de una reflexión ética de los algoritmos podrían condicionar el acceso al conocimiento y limitar la autonomía del estudiante.

Desde una perspectiva pedagógica, la personalización del aprendizaje mediante IA se vincula con la teoría de Bruner (1990), quien afirmaba que el aprendizaje es un proceso de construcción de significados. La IA puede facilitar esta construcción al ofrecer entornos donde el estudiante explora, experimenta y recibe retroalimentación inmediata. Sin embargo, la tecnología no sustituye la mediación humana, el educador sigue siendo el garante de la intencionalidad pedagógica y de la formación ética.

En términos sociales, la IA plantea oportunidades y riesgos. Oppenheimer (2018) advierte que la automatización transformará el empleo, y que la educación debe preparar a los estudiantes para un futuro incierto. Eduardo Andere (2019) complementa esta visión al señalar que la educación debe centrarse en la resiliencia y la creatividad, competencias que la IA puede potenciar si se utiliza como herramienta de apoyo y no como sustituto del pensamiento crítico.

La personalización del aprendizaje mediante IA debe entenderse como una oportunidad para devolver al estudiante su protagonismo en la educación. La verdadera innovación consiste en que cada persona pueda construir su propio camino de aprendizaje, con autonomía y sentido, mientras la tecnología actúa como un aliado que amplifica las posibilidades humanas. En este futuro, la IA acompañará al educador, permitiendo que la pedagogía recupere su dimensión más profunda que consiste en formar ciudadanos críticos, creativos , innovadores, humanistas y solidarios.

Por otro lado, la Realidad Aumentada (RA) y la Realidad Virtual (RV) constituyen dos de las tecnologías emergentes más prometedoras para la educación contemporánea. Ambas ofrecen experiencias inmersivas que permiten al estudiante interactuar con entornos simulados o enriquecidos digitalmente, generando aprendizajes significativos a través de la exploración, la experimentación y la vivencia directa. Estas herramientas transforman la manera en que se percibe el conocimiento, al pasar de una educación pasiva a una educación experiencial, donde el estudiante se convierte en protagonista de su propio proceso formativo.

Sin embargo, estas tecnologías también revelan nuevas formas de exclusión. La falta de acceso a dispositivos compatibles, conectividad estable y capacitación docente constituye una de las **brechas digitales más profundas** del siglo XXI. Como se señala en el programa de estudios, *“Brecha digital: exclusión de estudiantes”* (Anexo 3, p. 16), la imposibilidad de conocer, estudiar y transformar estas herramientas limita la participación de amplios sectores sociales en los procesos de innovación

educativa. En este sentido, la RA y la RV no solo son tecnologías de aprendizaje, sino también indicadores de desigualdad tecnológica y cultural.

La RA y la RV, por tanto, deben ser concebidas como espacios de democratización simbólica, donde el conocimiento se vuelve tangible y accesible para todos, sin importar su contexto socioeconómico.

Desde una perspectiva pedagógica, la RA y la RV permiten desarrollar competencias cognitivas y socioemocionales de alto nivel.

La verdadera innovación educativa en garantizar que cada estudiante tenga la posibilidad de comprender, crear y transformar la tecnología. La RA y la RV deben ser herramientas para la inclusión y la equidad, no símbolos de privilegio. Su potencial radica en la capacidad de conectar dos mundos el físico y el digital, el individual y el colectivo, el conocimiento y la emoción. En los futuros del aprendizaje, estas tecnologías pueden convertirse en puentes hacia una educación más humana, creativa y solidaria, siempre que se acompañen de políticas públicas, formación docente y una ética del cuidado digital.

Otra tecnología emergente es el blockchain que representa una de las transformaciones más significativas en la manera en que la sociedad concibe la confianza, la autenticidad y la trazabilidad de la información. En el ámbito educativo, esta tecnología abre la posibilidad de construir “escenarios futuros de la identidad académica descentralizada”, donde los logros, competencias y trayectorias de aprendizaje de cada individuo puedan ser verificados sin depender de intermediarios institucionales. En otras palabras, el blockchain podría convertir al estudiante en el verdadero custodio de su historia educativa, otorgándole autonomía sobre sus credenciales y sobre la forma en que decide compartirlas con el mundo laboral o académico.

Desde una perspectiva filosófica, esta descentralización implica un cambio profundo en la noción de autoridad educativa. Tradicionalmente, las instituciones han sido las garantes del conocimiento y las certificaciones; sin embargo, el blockchain propone un modelo de confianza distribuida, donde la validez de un título no depende de una firma institucional, sino de un consenso tecnológico verificable. Tapscott y Tapscott (2016) señalan que esta tecnología “redefine la confianza en la era digital”, al permitir que los registros sean inmutables, transparentes y accesibles globalmente. En este sentido, la educación podría transitar hacia un ecosistema más abierto, donde los aprendizajes informales, las microcredenciales y las experiencias laborales tengan el mismo valor que los títulos tradicionales.

La descentralización de la identidad académica también tiene implicaciones éticas y sociales. Harari (2018) advierte que las tecnologías de registro y vigilancia pueden convertirse en instrumentos de control si no se regulan adecuadamente. Por ello, el blockchain debe ser concebido no solo como una herramienta técnica, sino como un espacio de emancipación digital. Freire (1970) recordaba que “la educación es un acto de liberación”, y en este contexto, la tecnología puede ser liberadora si garantiza

la autonomía del sujeto frente a los sistemas centralizados de poder. Una identidad académica descentralizada permitiría que cada persona gestione su propio portafolio de aprendizajes, sin depender de burocracias o fronteras institucionales.

Desde el punto de vista pedagógico, el blockchain puede favorecer la transparencia y la equidad, registrar la construcción de manera dinámica, permitiendo que los estudiantes acrediten sus avances en tiempo real. Además, esta tecnología puede integrarse con la analítica de datos y la inteligencia artificial para generar ecosistemas educativos personalizados, donde cada logro se documente y se reconozca automáticamente. En este sentido, la educación se convierte en un proceso continuo, verificable y abierto, donde el aprendizaje formal e informal se entrelazan en una red global de conocimiento.

Por otra parte, el blockchain puede contribuir a la justicia educativa.

Eduardo Andere (2019) sostiene que el futuro de la educación debe centrarse en la equidad y la preparación para la incertidumbre. Una identidad académica descentralizada permitiría que estudiantes de contextos marginados validen sus competencias sin depender de instituciones que muchas veces reproducen desigualdades. De esta manera, el blockchain se convierte en una herramienta para democratizar el reconocimiento del saber, garantizando que el mérito académico sea accesible y verificable para todos.

Finalmente, el blockchain plantea una nueva ética del conocimiento. La identidad académica descentralizada no es solo una innovación tecnológica, sino una revolución cultural. Representa el paso de una educación centrada en la institución a una educación centrada en la persona, donde cada individuo es autor y testigo de su propio proceso formativo. En este futuro, la tecnología no sustituye la pedagogía, sino que la amplifica, devolviendo al sujeto su papel protagónico en la construcción del conocimiento.

Freire (1970) nos recuerda que la educación debe ser liberadora, incluso en un mundo dominado por algoritmos.

La gamificación introduce dinámicas lúdicas como las mecánicas de juego son sus estrategias de puntos, niveles y recompensas. El microaprendizaje, por su parte, *reduce la fatiga cognitiva; aprendizaje justo a tiempo*.

Prensky (2001) defendió que los videojuegos podían ser herramientas poderosas para el aprendizaje, al fomentar la motivación y el pensamiento estratégico. Oppenheimer (2018) advierte que la creatividad será la competencia más valorada en el futuro laboral, y la gamificación puede ser un camino para desarrollarla.

La gamificación no debe reducirse a un sistema de recompensas superficiales, sino convertirse en un espacio de construcción de sentido. El juego, entendido como metáfora de la vida, puede ser una herramienta poderosa para formar ciudadanos críticos y creativos.

Por último los futuros del aprendizaje no deben limitarse a formar trabajadores para un mercado incierto, sino ciudadanos críticos capaces de reinventar la sociedad con ética, creatividad y solidaridad. El futuro del aprendizaje no puede ignorar la justicia social, desde la diversidad, inclusión y accesibilidad tecnológica, además la comunicación multimodal garantizará inclusión y diversidad de estilos de aprendizaje.

Freire (1970) insistía en que la educación debía ser un acto de amor y justicia. Eduardo Andere (2019) complementa esta visión al señalar que la ética digital debe ser entendida como un pacto social que garantice la dignidad de todos los estudiantes.

Riesgos de las tecnologías emergentes

Las tecnologías emergentes se convertirán en un eje central de la educación contemporánea. Esto abre la posibilidad de un aprendizaje verdaderamente personalizado.

Sin embargo, también plantea riesgos, por ejemplo: Para el año 2040, el sector tecnológico contribuirá con el 14% de las emisiones globales de gases de efecto invernadero, por el alto consumo de energía. Harari (2018) advierte que las tecnologías pueden generar una “clase inútil” de personas desplazadas por algoritmos, lo que obliga a repensar la educación como un espacio de resiliencia.

La pregunta clave es ¿cómo garantizar que la personalización no se convierta en una forma de control invisible sobre los estudiantes?

CONCLUSIÓN

El recorrido histórico muestra que la relación entre sociedad, trabajo y tecnología ha sido inseparable. Desde los homínidos que tallaban piedras hasta los estudiantes que hoy programan algoritmos, la educación ha sido el puente que conecta necesidades sociales con innovaciones tecnológicas.

La propuesta final es la creación de un “Posdoctorado en Tecnologías Emergentes para la Educación”, como espacio académico que articule investigación, prospectiva y liderazgo pedagógico. Tal como señala el programa de investigación “El investigador podrá transformar sus resultados en productos académicos y desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita para presentar en un congreso académico”.

Este posdoctorado se concibe como una oferta de investigación que permita anticipar escenarios y formar educadores capaces de transformar la incertidumbre en innovación, asegurando que la tecnología esté siempre al servicio de la humanidad.

Cada revolución tecnológica ha dejado huella en la pedagogía. La imprenta y la democratización del conocimiento marcaron un antes y un después en el acceso al saber. La industrialización configuró la escuela moderna desde la disciplina, currículo y estandarización de conocimiento al servicio de la industria,

En el Siglo XXI, la era digital plantea nuevos retos, tales como “La era digital temprana: computadoras, internet y educación a distancia”. Freire (1970) insistía en que la educación debía ser liberadora, y que la tecnología debía estar al servicio de la conciencia crítica. Bruner (1990) complementa esta visión al señalar que el aprendizaje es un proceso narrativo, donde las tecnologías pueden ser instrumentos para construir significados colectivos.

Los futuros del aprendizaje no deben ser concebidos como una simple evolución tecnológica, sino como una construcción cultural y ética que redefine la relación entre conocimiento, poder y sociedad.

REFERENCIAS

Andere, E. (2019). *Educación incierta: el futuro de la enseñanza en un mundo cambiante*. Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.

Oppenheimer, A. (2018). *¡Sálvese quien pueda!: El futuro del trabajo en la era de la automatización*. Debate.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, 9*(5), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816 (doi.org in Bing)

COMPARACIÓN ENTRE EL COMPORMISO Y LA PLANIFICACIÓN ACADEMICA EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA DE MEXICO Y COLOMBIA.

Rebeca Angulo Pacheco[1]

RESUMEN

En la actualidad, las instituciones de educación superior enfrentan diversos desafíos relacionados con rendimiento académico, la permanencia estudiantil y el bienestar psicológico. Dentro de este contexto, el compromiso académico ha adquirido relevancia como un factor asociado con la participación, la motivación y la persistencia en los estudios universitarios. El objetivo de este trabajo es comparar el compromiso y la planificación en estudiantes de psicología de México y Colombia. La muestra estuvo conformada por 769 estudiantes universitarios de Guerrero, México y 390 estudiantes de valle del cauca, Colombia. El instrumento fue proporcionado por la Red De Estudios Latinoamericanos En Educación y Pedagogía. (RELEP). Los resultados indican una correlación entre la variables compromiso académico y planificación. Así como también existen diferencias significativas entre los grupos, siendo que los estudiantes de Colombia presentan mayores puntajes de compromiso y planificación. Se coincide con diversas investigaciones desarrolladas en contextos latinoamericanos en que las diferencias individuales y contextuales influyen en los niveles de planificación y compromiso académico, generando variaciones significativas entre grupos estudiantiles.

Palabras clave: Estudiantes De Psicología, Compromiso, Planificación, Comparación.

INTRODUCCIÓN

La educación superior enfrenta actualmente importantes desafíos relacionados con la permanencia estudiantil, el rendimiento académico y la formación integral de los futuros profesionales. En este contexto, el estudio de variables psicológicas asociadas al éxito académico ha adquirido una relevancia creciente, particularmente aquellas vinculadas con los procesos de autorregulación del aprendizaje y el compromiso académico. Ambos constructos han sido reconocidos como factores fundamentales para comprender la manera en que los estudiantes afrontan las demandas universitarias y desarrollan competencias que favorecen su trayectoria educativa (Marín et al., 2025).

El compromiso académico ha sido definido como un estado psicológico positivo relacionado con el estudio, caracterizado por altos niveles de vigor, dedicación y absorción en las actividades académicas. Este constructo refleja el grado de involucramiento cognitivo, emocional y conductual que

[1] al057402@uacam.mx

los estudiantes mantienen respecto a su formación profesional, constituyéndose como uno de los principales predictores del rendimiento académico, la satisfacción con los estudios y la permanencia en la educación superior (Mora & Martell, 2022).

Diversas investigaciones desarrolladas durante los últimos años han demostrado que los estudiantes con mayores niveles de compromiso académico presentan una participación más activa en las actividades de aprendizaje, desarrollan relaciones más positivas con docentes y compañeros, y manifiestan una mayor capacidad para enfrentar las exigencias propias de la vida universitaria (Quiroga-Hernández & Cuevas-Lerma, 2024). Asimismo, el compromiso académico ha sido asociado con menores niveles de agotamiento emocional, menor riesgo de abandono escolar y mejores indicadores de bienestar psicológico (Marín et al., 2025).

Se ha demostrado que la planificación académica favorece el desarrollo de hábitos de estudio más efectivos, mejora la gestión del tiempo y promueve una mayor autonomía en los procesos de aprendizaje. En estudiantes universitarios, estas habilidades resultan particularmente relevantes debido a las múltiples demandas académicas, personales y profesionales que caracterizan esta etapa formativa. En América Latina, la investigación sobre planificación académica y compromiso ha experimentado un crecimiento significativo durante los últimos años. No obstante, gran parte de los estudios se han desarrollado dentro de contextos nacionales específicos, existiendo aún una limitada evidencia comparativa que permita comprender cómo estas variables se manifiestan en diferentes países latinoamericanos. Esta situación resulta particularmente importante considerando las diferencias socioculturales, económicas e institucionales que caracterizan a los sistemas de educación superior de la región (Inzunza & Sáez, 2024).

En el caso de México, algunos estudios han señalado que el compromiso académico se encuentra asociado con factores como la motivación intrínseca, la autoeficacia académica, las estrategias de aprendizaje y la calidad de las experiencias educativas. Asimismo, se ha identificado que el fortalecimiento de competencias relacionadas con la autorregulación favorece la permanencia y el éxito académico de los estudiantes universitarios (Grijalva & Contreras, 2022).

Por su parte, en Colombia, investigaciones recientes han encontrado que el compromiso académico se relaciona significativamente con la autonomía del estudiante, la participación en actividades académicas y el desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo. Estas evidencias sugieren que el contexto universitario colombiano ha promovido condiciones favorables para el fortalecimiento de procesos autorregulatorios vinculados al compromiso académico (Romero, 2024).

Particularmente en la formación de profesionales de la psicología, el estudio de estas variables adquiere una relevancia especial. Los estudiantes de Psicología deben desarrollar competencias de reflexión crítica, análisis de información, autorregulación emocional y aprendizaje autónomo que les

permitan responder a las exigencias académicas y profesionales propias de su disciplina. En consecuencia, comprender la relación entre planificación y compromiso puede contribuir al diseño de estrategias institucionales orientadas al fortalecimiento de la formación profesional y la permanencia estudiantil.

Por lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo comparar los niveles de compromiso y planificación académicos en estudiantes de Psicología de México y Colombia, así como analizar la relación existente entre ambas variables.

MÉTODO

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de alcance correlacional y corte transversal.

Para la recolección de la información se emplearon las subescalas de Planificación y Compromiso Académico pertenecientes al instrumento tipo Likert denominado *Predictores del Rendimiento Académico Universitario*, elaborado por la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2024). Dichas variables evaluar aspectos relacionados con la organización de las actividades académicas, el establecimiento de metas, la gestión del tiempo y el grado de implicación de los estudiantes en su proceso formativo.

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes matriculados en la Licenciatura en Psicología de instituciones de educación superior ubicadas en el estado de Guerrero, México, y en el Valle del Cauca, Colombia. La muestra quedó integrada por 769 participantes, con edades comprendidas entre los 18 y 30 años.

RESULTADOS

TABLA 1. *Descriptivas*

	PAÍS	PLANIFICACIÓN	COMPROMISO
N	México	379	379
	Colombia	390	390
Media	México	35.7	44.4
	Colombia	37.0	46.8
Desviación estándar	México	5.40	6.54
	Colombia	5.41	5.40

En la Tabla 1 se presentan las medias y desviaciones estándar correspondientes a las variables planificación y compromiso académicos. Los resultados muestran que los estudiantes colombianos obtuvieron puntuaciones promedio superiores a las registradas por los estudiantes mexicanos en

ambas variables, lo que sugiere mayores niveles de planificación y compromiso académico en la muestra procedente de Colombia.

TABLA 2. *Correlación entre variables*

		PLANIFICACIÓN	COMPROMISO
PLANIFICACIÓN	R de Pearson	—	
	gl	—	
	valor p	—	
COMPROMISO	R de Pearson	0.658	—
	gl	768	—
	valor p	< .001	—

Se identificó una asociación positiva y estadísticamente significativa entre las variables estudiadas, indicando que mayores niveles de planificación académica se relacionan con mayores niveles de compromiso académico.

Tabla 3. *Comparación entre grupos*

		Estadístico	gl	p
COMPROMISO	T de Welch	-5.33	732	< .001

Nota. H_a $\mu_{Mexico} \neq \mu_{Colombia}$

Como se observa en la tabla 3, existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de compromiso académico entre los estudiantes de México y Colombia.

Tabla 4. *Compración entre grupos*

		Estadístico	gl	p
PLANIFICACIÓN	T de Student	-3.22	767	0.001

Nota. H_a $\mu_{Mexico} \neq \mu_{Colombia}$

Como se observa en la Tabla 4, existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de planificación académica entre los estudiantes mexicanos y colombianos. Específicamente, los estudiantes de Colombia reportaron puntuaciones promedio más altas, lo que sugiere una mayor capacidad para organizar, gestionar y planificar sus actividades académicas.

CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como objetivo comparar los niveles de planificación y compromiso académicos en estudiantes de Psicología de México y Colombia, así como analizar la relación existente entre ambas variables. Los resultados obtenidos evidenciaron una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la planificación y el compromiso académicos ($p < .001$), lo que indica que los estudiantes que presentan una mayor capacidad para organizar, gestionar y estructurar

sus actividades de aprendizaje tienden a mostrar mayores niveles de involucramiento, dedicación e interés hacia su formación profesional.

Los resultados también son congruentes con investigaciones recientes realizadas en contextos universitarios latinoamericanos. Inzunza y Sáez (2024) identificaron que las estrategias de autorregulación relacionadas con la planificación y organización del aprendizaje favorecen el compromiso académico y contribuyen al desarrollo de trayectorias educativas más exitosas. Así mismo, Marín et al. (2025) encontraron que los estudiantes con mayores recursos de regulación personal presentan niveles más elevados de compromiso con sus estudios, lo que se traduce en una mayor participación académica y mejores indicadores de bienestar universitario.

La relación observada entre planificación y compromiso resulta especialmente relevante en la formación de estudiantes de Psicología, debido a que esta disciplina exige el desarrollo constante de competencias relacionadas con el análisis crítico, la autonomía, la gestión del conocimiento y la reflexión profesional. En consecuencia, la capacidad para organizar las actividades académicas puede favorecer una mayor implicación del estudiante en su proceso formativo y contribuir al fortalecimiento de competencias necesarias para el ejercicio profesional.

Por otra parte, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes mexicanos y colombianos tanto en la variable compromiso académico como en planificación académica. En ambos casos, los estudiantes colombianos obtuvieron puntuaciones promedio superiores a las registradas por los estudiantes mexicanos. Estos hallazgos sugieren que los factores contextuales, institucionales y socioculturales pueden influir en el desarrollo de competencias relacionadas con la organización del aprendizaje y el involucramiento académico.

Es importante señalar que las diferencias encontradas no deben interpretarse como características inherentes a los estudiantes de un país u otro, sino como el resultado de múltiples factores que interactúan de manera compleja. Aspectos como las condiciones socioeconómicas, las modalidades educativas, los recursos institucionales disponibles, la cultura académica y las características individuales de los estudiantes pueden contribuir a explicar las variaciones observadas.

Los hallazgos obtenidos permiten concluir que existe una relación positiva y significativa entre la planificación y el compromiso académicos en estudiantes de Psicología de México y Colombia. Esto indica que una mayor capacidad para organizar y gestionar las actividades de aprendizaje se asocia con niveles más elevados de dedicación, involucramiento y participación en las actividades académicas.

Los resultados respaldan los postulados teóricos de la autorregulación del aprendizaje, particularmente aquellos que reconocen la planificación como un elemento fundamental para el logro de metas académicas y el fortalecimiento del compromiso estudiantil. En este sentido, la planificación no solo

constituye una estrategia organizativa, sino también un recurso que favorece la permanencia, la motivación y el éxito académico.

Desde una perspectiva práctica y educativa, los hallazgos sugieren la necesidad de diseñar e implementar programas institucionales orientados al desarrollo de competencias relacionadas con la organización del tiempo, la definición de objetivos y la gestión de tareas podría contribuir significativamente al incremento del compromiso académico y al mejoramiento de la experiencia educativa.

REFERENCIAS

Grijalva-Verdugo, A. A., & Contreras-Medel, M. G. (2022). Docencia universitaria y compromiso académico. Evaluación desde la percepción estudiantil en una institución de educación superior mexicana. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 20*(2), 51-67. https://doi.org/10.4995/redu.2022.18343

Inzunza-Melo, B., & Sáez-Delgado, F. (2024). Programas de entrenamiento para promover la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 15*(44). https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.44.1898

Marín-Puelles, D. F., Álvarez-Machuca, M. C. V., & Araujo-Robles, E. D. (2025). Cansancio y regulación emocional como predictores del compromiso académico en estudiantes universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15*(30), 1-20. https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2264

Mora-Romo, J. F., & Martell-Muñoz, J. (2022). Diseño y validación de instrumento para medir el compromiso académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Psicogente, 25*(48), 1-23. https://doi.org/10.17081/psico.25.48.5094

Romero-García, L. (2024). Compromiso académico en estudiantes de posgrado en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 15*(44), 132-153. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.44.1895

DELIBERACIÓN Y REFLEXIÓN DE EDUCADORES EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Nadia Gil Ruiz[1]
María Covadonga Sánchez Pérez[2]
Manuel Quiles Cruz[3]

RESUMEN

El libro *Deliberación y reflexión de educadores en el marco de la Nueva Escuela Mexicana* permite conocer la perspectiva histórica, metodológica, tecnológica e intercultural a través de distintos actores educativos. Esto con el fin de identificar las necesidades profesionales del magistenio en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). A partir de sus aportaciones teóricas y experiencias profesionales, el texto muestra los retos pedagógicos, comunitarios y tecnológicos que enfrentan los docentes en servicio.

El marco conceptual del libro presenta una visión amplia de los principios que consolidan la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Profundiza en la comprensión de los contextos escolares, la construcción de prácticas metodológicas enfocadas a la investigación, la autonomía profesional y la inclusión. De manera general, se recuperan enfoques pedagógicos actuales y perspectivas inclusivas que buscan fortalecer la toma de decisiones y la construcción de ambientes educativos más equitativos.

Las distintas investigaciones permiten la aproximación al profesorado y su articulación teórica y práctica para fortalecer la labor docete. La obra concluye que existe una necesidad creciente de espacios de reflexión profesional, colaboración entre docentes y desarrollo de propuestas innovadoras que consoliden la transformación educativa que plantea la NEM.

Palabras clave. Reflexión. Nueva Escuela Mexicana. Investigación educativa.

PRESENTACIÓN

El libro *Deliberación y reflexión de educadores en el marco de la Nueva Escuela Mexicana* se construye desde una premisa que se considera necesaria: la educación pública mexicana solo puede comprenderse —y transformarse— desde la voz, la experiencia y la deliberación crítica de quienes la sostienen cotidianamente. No se trata de un ejercicio descriptivo ni de una adhesión acrítica a un proyecto educativo; es, más bien, una invitación a pensar la Nueva Escuela Mexicana desde sus fundamentos epistemológicos, pedagógicos y sociopolíticos, reconociendo que toda política educativa

[1] Instituto de Estudios Superiores de la Red Iberoamericana de Academias de Investigación. ngilruiz76@gmail.com
[2] Instituto de Estudios Superiores de la Red Iberoamericana de Academias de Investigación. reddem2024@gmail.com
[3] Instituto de Estudios Superiores de la Red Iberoamericana de Academias de Investigación. capquiles@hotmail.com

es también una disputa por el sentido de la escuela, por la dignidad del trabajo docente y por el horizonte ético de la sociedad que aspiramos a construir.

La obra se inscribe en una tradición que reivindica la educación como práctica de libertad, como proyecto de justicia social y como espacio de producción de conocimiento situado. Desde la pedagogía crítica latinoamericana, pasando por los estudios decoloniales, la teoría de la complejidad y las epistemologías del sur, el libro propone una lectura que articula teoría y práctica, reflexión y acción, investigación y transformación. En este sentido, la escuela no es un dispositivo técnico-administrativo, sino un territorio político, cultural y epistémico donde se disputan sentidos, identidades y futuros posibles.

La Nueva Escuela Mexicana , entendida desde esta perspectiva, no puede reducirse a un conjunto de lineamientos curriculares. Es un proyecto que interpela la estructura misma de la escuela, sus relaciones de poder, sus formas de organización, sus modos de producir conocimiento y sus vínculos con la comunidad. Por ello, la investigación desde las aulas se convierte en un eje central: sin investigación situada, no hay transformación educativa posible.

La investigación desde las aulas: un eje central para la transformación

Sostener que la investigación educativa pertenece exclusivamente a especialistas externos es reproducir una lógica tecnocrática que ha fragmentado históricamente el campo pedagógico. Esta separación entre quienes “piensan” la educación y quienes “la ejecutan” ha generado políticas desconectadas de la realidad escolar, ha debilitado la autonomía profesional docente y ha invisibilizado la riqueza epistemológica de la práctica educativa.

El libro propone una ruptura radical con esta tradición: el aula es un espacio legítimo, necesario y fecundo para la producción de conocimiento pedagógico. Allí se condensan las tensiones sociales, culturales, afectivas y políticas que configuran la vida escolar. Allí se manifiestan las desigualdades, las resistencias, las solidaridades y las formas comunitarias de aprendizaje. Allí se producen saberes que no pueden emerger desde la distancia analítica de los despachos o los laboratorios universitarios.

La investigación situada como acto político y epistemológico

La investigación desde las aulas es un acto político porque redistribuye el poder del conocimiento. Coloca en el centro a quienes sostienen la experiencia educativa y reconoce que la autoridad epistémica no se deriva del estatus académico, sino de la capacidad de leer críticamente la realidad y transformarla.

Es también un acto epistemológico porque rompe con la idea de que el conocimiento válido es aquel producido desde marcos teóricos universales y descontextualizados. La investigación situada reconoce que las teorías más pertinentes emergen de la práctica viva, de la interacción cotidiana con los estudiantes, de la lectura crítica del contexto y de la reflexión colectiva.

Siguiendo a Stenhouse (1987), el docente que investiga no solo mejora su práctica: se convierte en un intelectual crítico, en un sujeto epistémico capaz de problematizar su realidad, construir explicaciones y dialogar con la comunidad académica. Esta postura desafía la figura del profesor como ejecutor de políticas y lo posiciona como productor de teoría, como agente de transformación institucional.

La Nueva Escuela Mexicana y el desafío de las condiciones estructurales

La Nueva Escuela Mexicana retoma esta tradición y la amplifica al situar al profesorado en el centro de la transformación educativa. Sin embargo, esta apuesta enfrenta tensiones estructurales profundas:

- la sobrecarga administrativa,
- la presión evaluativa,
- la falta de tiempos institucionales para la reflexión,
- la persistencia de culturas escolares verticales,
- la ausencia de acompañamiento metodológico.

No basta con enunciar que el docente debe investigar; es necesario crear condiciones reales para que la investigación florezca.

La investigación docente requiere tiempo, diálogo, sistematización, acompañamiento y una cultura escolar que legitime la indagación como parte constitutiva del trabajo profesional. Cuando estas condiciones existen, la investigación escolar se convierte en un motor de cambio institucional: permite identificar problemas reales, comprender sus causas, diseñar alternativas contextualizadas y evaluar sus efectos.

La escuela deja de ser un espacio que “recibe” soluciones externas y se convierte en una comunidad que produce conocimiento para sí misma y para otros.

Complejidad y educación: fundamentos epistemológicos

El libro retoma las aportaciones de Edgar Morin (2001) para plantear que la complejidad no es un obstáculo, sino una condición constitutiva del mundo contemporáneo. La educación, por tanto, debe abandonar las explicaciones lineales y reconocer:

- la interdependencia de los fenómenos,
- la incertidumbre como parte de la vida social,
- la necesidad de pensar de manera relacional,
- la coexistencia de múltiples racionalidades.

La investigación desde las aulas se concibe como un proceso dialógico y situado, donde el conocimiento se construye colectivamente y se resignifica en función de las realidades locales. En este sentido, las “epistemologías del sur” de Boaventura de Sousa Santos (2009) aportan un marco para valorar los saberes comunitarios, ancestrales y locales como fuentes legítimas de conocimiento.

La complejidad invita a mirar la escuela como un sistema vivo, donde cada decisión pedagógica tiene implicaciones éticas, políticas y culturales. Investigar desde esta perspectiva implica reconocer la pluralidad de voces, la diversidad de experiencias y la necesidad de construir explicaciones que no simplifiquen la realidad.

La Nueva Escuela Mexicana como proyecto de transformación social

La Nueva Escuela Mexicana se presenta como una apuesta ética y política por reorientar la educación hacia la justicia social. No se trata únicamente de modificar planes y programas, sino de transformar la manera en que la escuela se relaciona con su comunidad, con su territorio y con su historia.

El libro subraya que la escuela debe otorgar visibilidad a los pueblos y grupos históricamente excluidos, y que la investigación escolar debe contribuir a la dignificación de sus saberes y prácticas. En diálogo con Paulo Freire (2005), la educación se concibe como práctica de libertad: un proceso donde docentes y estudiantes leen críticamente su realidad y generan propuestas de transformación.

La investigación desde las aulas, en este marco, es un acto político que permite cuestionar las desigualdades, visibilizar las injusticias y construir alternativas colectivas.

Metodologías didácticas y justicia social

La investigación pedagógica no se limita a describir lo que ocurre en el aula; busca transformar las prácticas. El libro propone metodologías que fomenten:

- la reflexión sobre desigualdades,
- el desarrollo de habilidades socioemocionales,
- la valoración de la diversidad cultural,
- la participación activa de los estudiantes en la construcción de conocimiento,
- la lectura crítica del entorno,
- la construcción de proyectos comunitarios.

La planeación didáctica se entiende como un proceso investigativo que articula propósitos formativos, contextos socioculturales y principios éticos. Cada decisión pedagógica se convierte en un objeto de indagación y reflexión crítica.

Tecnología, ética y enfoque STEAM

La obra dedica un apartado a la relación entre tecnología y educación, destacando que cada innovación abre posibilidades, pero también plantea dilemas éticos. La investigación desde las aulas debe analizar cómo las tecnologías afectan:

- la identidad,
- la privacidad,
- la participación social,
- la construcción de subjetividades,

- la brecha digital.

El enfoque STEAM se presenta como una vía para integrar ciencias, tecnología, artes y matemáticas en proyectos de investigación escolar que desarrollen pensamiento crítico y creatividad, vinculando el aprendizaje con problemas sociales y ambientales del entorno.

Inclusión y Diseño Universal para el Aprendizaje

La investigación educativa debe atender la diversidad de los estudiantes. El libro muestra experiencias donde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se convierte en objeto de indagación y práctica reflexiva, permitiendo construir ambientes inclusivos y culturalmente pertinentes.

La inclusión no es un añadido, sino un principio que orienta la investigación pedagógica hacia la equidad y la justicia.

Saberes tradicionales y conocimiento científico

El libro recupera experiencias donde los saberes ancestrales dialogan con el conocimiento científico. Prácticas culturales como la música tradicional, la medicina herbolaria o la agricultura comunitaria se convierten en recursos pedagógicos para comprender conceptos científicos y fortalecer la identidad cultural.

Este diálogo entre saberes es un campo fértil para la investigación desde las aulas, pues permite construir una ciudadanía crítica y comprometida con su entorno.

METODOLOGÍA

Este estudio es de tipo descriptivo pues es útil para mostrar con precisión las dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación. (Hernández, et al., 2014). Se cuestiona ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona respecto a un fenómeno? En este caso los sujetos del estudio leyeron el libro “Deliberación y reflexión de educadores en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

La población de interés fueron lectores del libro en mención, profesores de educación básica. De dicha población se seleccionó una muestra mediante participantes voluntarios, en total 30, accedieron a contestar un cuestionario sin informar datos personales.

El constructo docente investigador está conformado por su conceptualización, su utilidad y su proceso. La operatividad del constructo se encuentra en las respuestas de los participantes al cuestionario “percepción de los docentes sobre la investigación de su práctica”. El instrumento se compone de tres preguntas abiertas que se generan a partir de la importancia de que los educadores deliberen, reflexionen e investiguen sobre el hecho educativo, específicamente en el tema del libro, Nueva Escuela Mexicana.

En la investigación descriptiva es necesario analizar el contenido, entender las formas de actuar y de pensar de los sujetos o grupos en contextos particulares. En este estudio, mediante el cuestionario para interpretar el significado que dan los educadores a la investigación. (Cuevas y Mireles, 2016). Los educadores pudieron expresar su opinión a través de una encuesta como técnica de recolección de datos.

Tabla 1. categorías de la encuesta.

Pregunta	Categoría
Después de leer el libro ¿qué significa para ti deliberar?	Significado
¿Qué significa reflexionar sobre el hecho educativo?	Utilidad
¿Qué se hace con los resultados de la reflexión?	Proceso
¿Podría ser el educador un investigador?	Concepción de un educador investigador

Con base en las categorías anteriores se analizaron los datos.

Figura 1. Respuesta a la pregunta ¿Qué significa deliberar?

Los educadores respondieron que deliberar significa tomar decisiones asertivas, que implica diálogo. Asociaron también que significa decidir para construir. Lo anterior sugiere que la lectura del libro implicó su práctica profesional desde el currículum vigente en el cual el diálogo en comunidad es un elemento esencial.

Referente a qué significa reflexionar sobre el hecho educativo, respondieron lo siguiente.

Figura 2. Cuestionamiento ¿qué significa reflexionar sobre el hecho educativo?

Los encuestado refieren que es necesario reflexionar sobre el hecho educativo porque coadyuva a transformar a su entorno y se desarrolla pensamiento crítico

Figura 3. Pregunta ¿qué se hace con los resultados de la intervención?

En esta respuesta reconocieron que los resultados coadyuvan a mejorar la práctica, a la transformación y análisis.

La última pregunta fue, ¿Podría ser el educador un investigador? Realmente en este cuestionamiento se observó que todos los encuestados dijeron sí.

Lo resultados evidencian que el libro incidió en el conocimiento del currículo vigente y principalmente a generar la seguridad ante la idea de que el profesor es investigador desde su aula.

REFLEXIONES FINALES

El libro *Deliberación y reflexión de educadores en el marco de la Nueva Escuela Mexicana* confirma una convicción que atraviesa cada capítulo, cada experiencia narrada y cada argumento teórico: la educación pública mexicana solo puede comprenderse —y transformarse— desde la voz, la experiencia y la deliberación crítica de quienes la sostienen cotidianamente. Ninguna reforma, por ambiciosa que sea, puede materializarse si no reconoce la potencia epistémica, ética y política del magisterio y de las comunidades escolares.

A lo largo de la obra, los distintos autores coinciden en que la NUEVA ESCUELA MEXICANA no es únicamente un proyecto curricular, sino un horizonte civilizatorio que interpela la manera en que concebimos la escuela, el conocimiento, la justicia social y la vida comunitaria. La diversidad de miradas reunidas en este libro —docentes, investigadores, directivos, formadores, especialistas en tecnologías, inclusión, pedagogía crítica, complejidad, STEAM y saberes comunitarios— demuestra que la transformación educativa no es un acto individual, sino un proceso colectivo de interpretación, diálogo y construcción de sentido.

Las contribuciones del libro permiten afirmar tres ideas centrales: La investigación desde las aulas es condición para la transformación educativa. Los capítulos muestran que la escuela no es un espacio de aplicación de teorías externas, sino un territorio donde se producen saberes situados, donde se revelan tensiones estructurales y donde emergen alternativas pedagógicas profundamente contextualizadas. La investigación docente aparece como un acto de autonomía profesional, de lectura crítica de la realidad y de construcción de propuestas que nacen de la experiencia viva.

La Nueva Escuela Mexicana una comprensión compleja, ética y comunitaria de la educación. Los autores coinciden en que la Nueva Escuela Mexicana no puede reducirse a un conjunto de lineamientos técnicos. Es un proyecto que demanda pensar la educación desde la interdependencia, la diversidad cultural, la inclusión, la justicia social y el reconocimiento de los saberes comunitarios. La complejidad, las epistemologías del sur y la pedagogía crítica se convierten en marcos indispensables para comprender este giro educativo.

La transformación educativa requiere condiciones institucionales que dignifiquen el trabajo docente.

El libro no evade las tensiones: la sobrecarga administrativa, la presión evaluativa, la falta de tiempos para la reflexión y la persistencia de culturas escolares verticales. Los autores coinciden en que no es posible exigir investigación, innovación o reflexión sin garantizar condiciones reales para que estas prácticas florezcan. La Nueva Escuela Mexicana demanda no solo voluntad pedagógica, sino políticas que reconozcan el valor del trabajo docente y generen espacios para la deliberación colectiva.

Este libro colectivo es, en sí mismo, un ejercicio de la Nueva Escuela Mexicana: plural, crítico, situado, profundamente humano. No pretende clausurar debates, sino abrirlos. No busca imponer una lectura única, sino ofrecer un mosaico de interpretaciones que enriquecen la comprensión del proyecto educativo en curso.

Si algo queda claro tras recorrer sus páginas es que la educación pública mexicana se sostiene en la capacidad de sus docentes para pensar, sentir, investigar, crear y transformar. La Nueva Escuela Mexicana podrá materializarse si reconoce esta potencia y si se construye desde la escucha, la colaboración y la reflexión compartida.

En última instancia, este libro es una invitación: a deliberar, a investigar, a imaginar, a transformar.

REFERENCIAS

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: Author.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970).

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica*. SEP.

Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Academic.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

CULTURA ÉTICA Y TOMA DE DECISIONES EN EMPRESAS: BRECHA ENTRE EL DISCURSO INSTITUCIONAL Y LA PRÁCTICA COTIDIANA

Rosalía Janeth Castro Lara[1]
Loida Melgarejo Galindo[2]
Doreidy Melgarejo Galindo[3]
Daniela Jiménez Jiménez[4]

RESUMEN

La presente investigación examina la relación entre la cultura ética y la toma de decisiones en empresas del municipio de Úrsulo Galván, Veracruz, con especial atención a la divergencia entre los principios éticos que las organizaciones declaran y las prácticas que desarrollan en su operación cotidiana. Aunque numerosas empresas incorporan en sus discursos institucionales valores como la integridad, la transparencia y la responsabilidad social, estos referentes normativos no siempre orientan las decisiones que adoptan directivos y colaboradores en contextos organizacionales concretos.

El análisis se fundamenta en los aportes de la ética empresarial, la cultura organizacional y la teoría del desacoplamiento organizacional. Estas perspectivas permiten comprender cómo los mecanismos formales de regulación, tales como los códigos de ética, las políticas institucionales y los lineamientos de conducta, pueden coexistir con prácticas informales que contradicen los valores oficialmente promovidos. Asimismo, el estudio incorpora contribuciones del liderazgo ético y de la conducta organizacional, las cuales destacan la influencia de los incentivos, las estructuras de poder y las dinámicas contextuales en la configuración de decisiones éticamente responsables.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación adopta un enfoque mixto con alcances descriptivo y exploratorio. La estrategia de análisis integra la revisión documental de los discursos institucionales y la recopilación de información proveniente de directivos y colaboradores mediante entrevistas semiestructuradas. Esta combinación metodológica favorece una comprensión integral del fenómeno estudiado al contrastar los planteamientos formales de las organizaciones con las experiencias y percepciones de sus integrantes.

Los resultados esperados contribuirán a identificar los factores organizacionales, culturales y contextuales que propician la divergencia entre el discurso ético y la práctica cotidiana. De igual forma, permitirán generar evidencia empírica para el diseño de estrategias orientadas al fortalecimiento de

[1] Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván. rjaneth.cl@ugalvan.tecnm.mx
[2] Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván. loida.mg@ugalvan.tecnm.mx
[3] Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván. doreidy.mg@ugalvan.tecnm.mx
[4] Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván. doreidy.mg@ugalvan.tecnm.mx

una cultura ética que trascienda el ámbito normativo y se refleje de manera efectiva en los procesos de toma de decisiones.

Palabras clave: competencias, laboral, valores, comportamiento ético.

INTRODUCCIÓN

En el contexto empresarial contemporáneo, la ética se ha convertido en un elemento central del discurso organizacional. Las empresas suelen declarar públicamente valores como la integridad, la transparencia, la responsabilidad social y el respeto a las personas, los cuales se plasman en códigos de ética, manuales de conducta y declaraciones institucionales.

Sin embargo, diversas investigaciones han evidenciado que estos discursos no siempre se traducen en prácticas coherentes dentro de la operación cotidiana de las organizaciones. En las empresas de la zona, esta situación se manifiesta en una brecha perceptible entre lo que la organización dice ser y lo que efectivamente hace al momento de tomar decisiones estratégicas, operativas y laborales. Las presiones por resultados económicos, la normalización de prácticas informales y la debilidad de los mecanismos de control ético influyen en que los valores institucionales queden relegados frente a criterios de conveniencia o eficiencia inmediata.

Esta discrepancia genera consecuencias relevantes: pérdida de confianza interna, conflictos laborales, deterioro del clima organizacional y debilitamiento de la legitimidad social de las empresas. A pesar de ello, existe una limitada sistematización empírica que analice cómo se construye la cultura ética en estas organizaciones y de qué manera influye en la toma real de decisiones. De ahí la necesidad de investigar la relación entre el discurso ético institucional y la práctica cotidiana en el contexto empresarial local, para contribuir con las propuestas de mejora en las empresas de la zona, y así reforzar la cultura ética de las organizaciones.

La concientización sobre el comportamiento ético dentro de las organizaciones, es un tema de relevancia, ayuda a que los trabajadores mantengan una conducta de respeto dentro de las actividades realizadas en la empresa donde laboran, en muchas organizaciones , los comportamientos éticos de los trabajadores suelen verse como un aspecto intangible o secundario, sin embargo existen señales que estos comportamientos tienen consecuencias directas dentro de los resultados empresariales por mencionar algunos como la productividad, el clima laboral, y la reputación corporativa.

En el campo específico de la toma de decisiones éticas, Treviño, den Nieuwenboer y Kish Gephart (2014) aportaron una revisión integral que demuestra cómo factores contextuales, presiones organizacionales e incentivos influyen en la conducta ética y no ética dentro de las organizaciones. Estos estudios evidencian que la existencia de códigos de ética no garantiza decisiones éticas si no se acompañan de mecanismos efectivos de implementación y control.

Investigaciones más recientes han profundizado en la diferenciación entre ética formal, ética de contenido y ética relacional, señalando que las organizaciones pueden exhibir una fuerte ética formal en sus discursos, mientras que la práctica cotidiana se ve determinada por relaciones de poder, dinámicas informales y criterios de desempeño (Svane &Frandsen, 2024). Este enfoque resulta particularmente relevante para analizar la brecha entre lo que la empresa dice y lo
que hace. Diversos estudios han señalado que la debilidad institucional, la informalidad y la presión por resultados económicos intensifican esta brecha ética, haciendo necesario analizar los fenómenos desde una perspectiva local y contextualizada.

No obstante, persiste una escasez de investigaciones empíricas que aborden de manera directa la relación entre cultura ética y toma de decisiones en empresas de la zona, lo que justifica la pertinencia del presente estudio.

En el ámbito organizacional, la ética se entiende como la aplicación de principios y valores en las prácticas cotidianas de gestión, toma de decisiones y relaciones laborales. Este enfoque contribuye a establecer un marco de confianza entre trabajadores, directivos y clientes, evitando conductas oportunistas o dañinas que puedan comprometer el desempeño empresarial (Treviño, 2014). De hecho, investigaciones recientes sostienen que las empresas con sólidas políticas éticas logran ventajas competitivas sostenibles, al generar relaciones de largo plazo con los grupos de interés y disminuir riesgos asociados a la corrupción o la falta de transparencia. (Sison, 2012).

CONTENIDO, MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación tiene un enfoque mixto, debido a que lo cuantitativo se registrará con los instrumentos de medición sobre la percepción ética, prácticas y coherencia institucional; así mismo en enfoque cualitativo se deriva de las entrevistas y análisis de documentos internos como los códigos de ética y los reglamentos.

Tiene un corte transversal al proponer realizarse en un tiempo determinado y en una población especifica, como objeto de estudio se toma a las empresas del municipio de Úrsulo Galván y los sujetos de estudio los empleados. Como técnica de estudio se aplicarán entrevistas y encuestas, utilizando como instrumento un cuestionario estructurado, tipo escala Likert con escala de valoración, el cual se aplicará a una muestra obtenida de una población finita con 95% de confianza y 5% de error, el cual dará resultado de aplicación, así mismo acudirá a registros municipales y organizaciones o asociaciones empresariales.

El objetivo de esta investigación es “Analizar la relación entre la cultura ética y la toma de decisiones en empresas del municipio de Úrsulo Galván, Veracruz”, Sus objetivos particulares nos ayudarán a realizar dicho análisis siendo los siguientes: identificar la brecha existente entre el discurso ético

institucional y las prácticas cotidianas dentro de las organizaciones, describir los factores organizacionales y contextuales que influyen en dicha discrepancia. Con la pregunta de investigación ¿De qué manera la cultura ética influye en la toma de decisiones dentro de las empresas del municipio de Úrsulo Galván, Veracruz?, deriva la hipótesis la cultura ética influye en la toma de decisiones dentro de las empresas del municipio de Úrsulo Galván.

La relevancia de este proyecto es generar un diagnóstico ético realista de las empresas del Municipio de Úrsulo Galván, que permita a los organismos empresariales realizar propuestas de mejora ética a través de capacitaciones, creaciones de comités, etc. Se genera un valor académico y social, especialmente relevante en la educación la responsabilidad empresarial y el apoyo como institución para el desarrollo empresarial. Lo anterior se realizará con el apoyo de los docentes adscritos al cuerpo académico en consolidación ITURG-CA-4 Gestión en las organizaciones, y los estudiantes de las carreras Licenciatura en Administración y Gestión Empresarial, fomentando así la investigación dentro del Tecnológico al generar productividad dentro de las líneas de investigación.

RESULTADOS

Del total de las empresas siendo estas 127 declaradas en el registro municipal, y considerando la fórmula de poblaciones finitas donde exista un 95% de confianza y un 5 % de error, se realizan las encuestas a 100 empresas en el Municipio de Úrsulo Galván, obteniendo como resultados lo siguiente: De las personas encuestadas de las empresas de Úrsulo Galván, Zempoala y Chachalacas. La muestra se integró por 54% mujeres y 46% hombres como lo muestra la figura 1.;

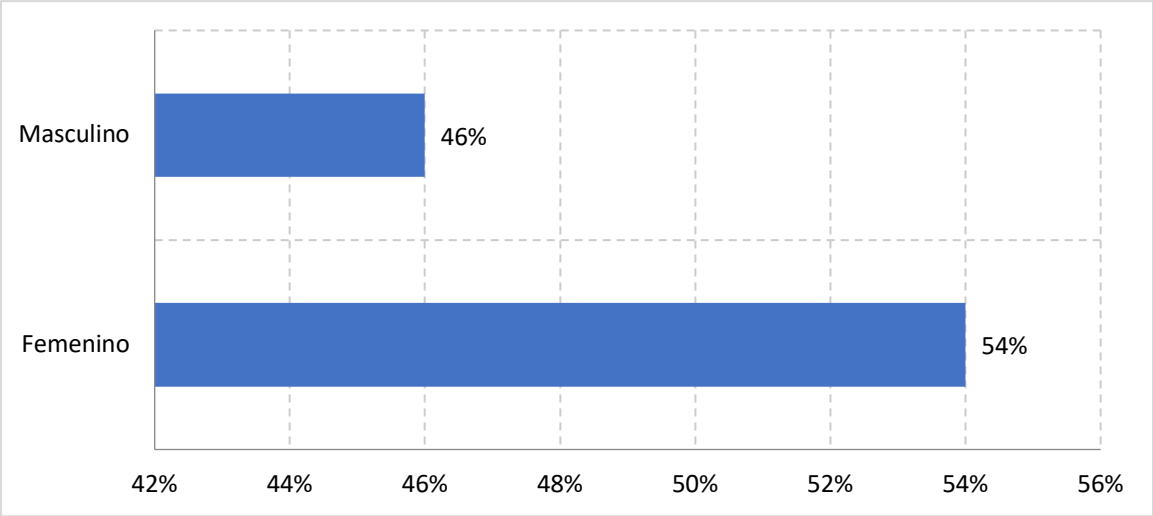


Figura 1. Genero de los encuestados. Fuente propia.

Se observa en la figura 2. El rango de edad de los encuestados predomina en su mayoría entre los 26 y 35 años de edad con un 32%, seguido del 26% de 18 a 25 años de edad.

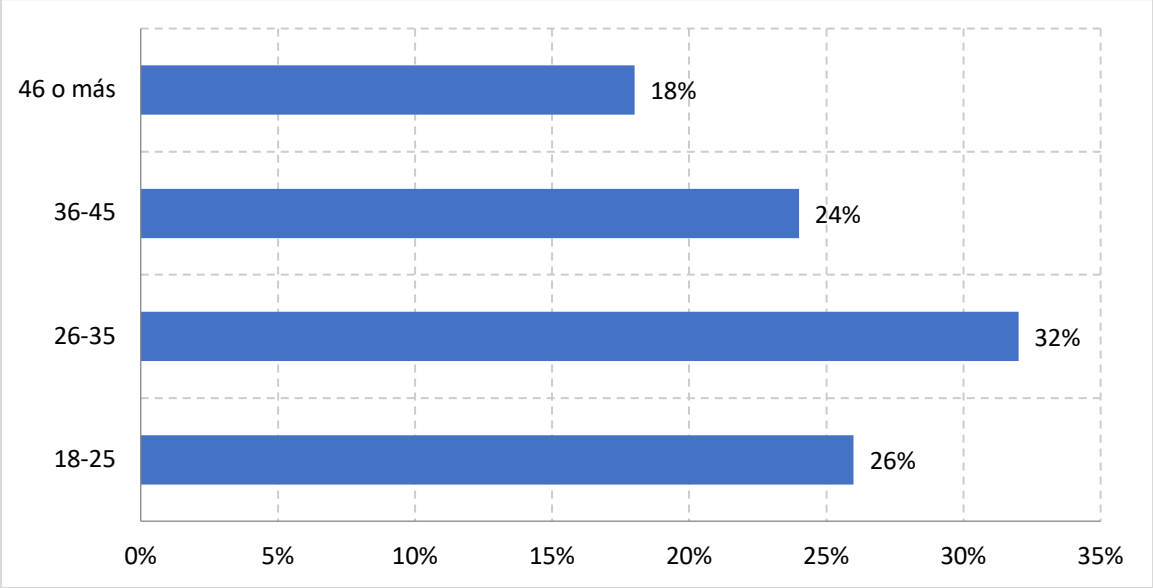


Figura 2. Rango de edad de los encuestados. Fuente propia.

Correspondiente a la figura 3. Dentro de los encuestados se presenta el 42% con el cargo de operativos, seguido del 26% con los trabajadores en el área administrativa, lo que permite por la mayoría encuestada, recuperar la percepción del personal que participa directamente en las operaciones cotidianas de las organizaciones.

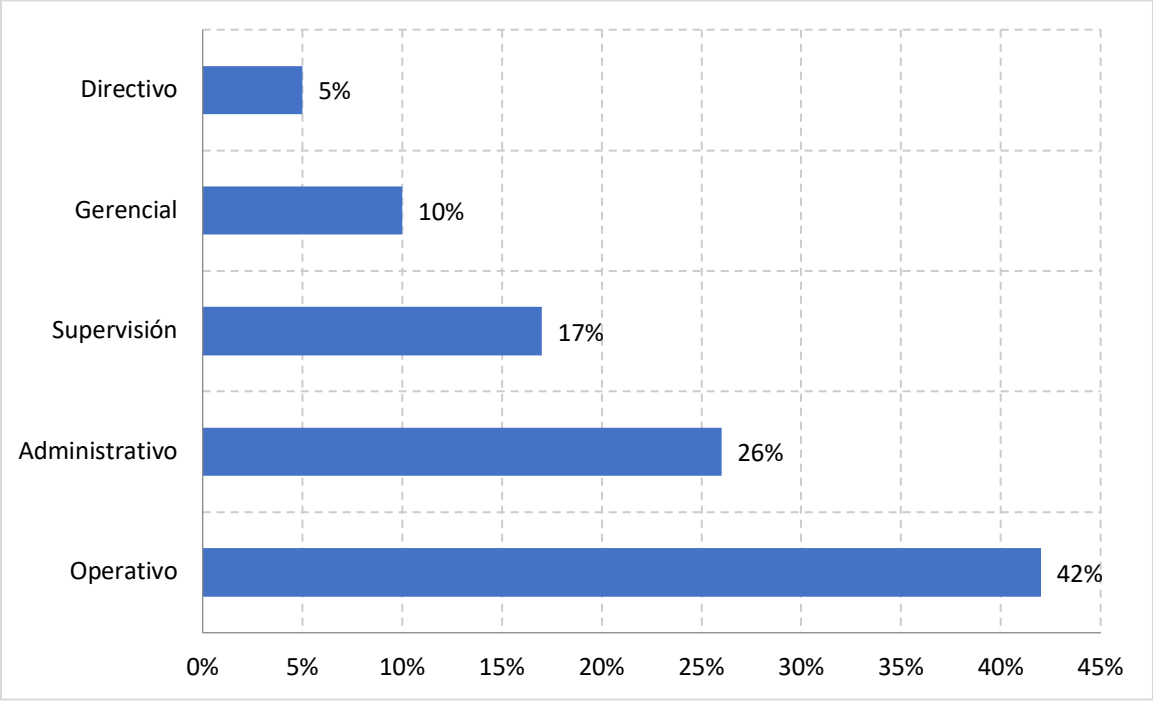


Figura 3. Puestos jerárquicos dentro de las empresas. Fuente propia.

Para la figura 4. Hace referencia a la antigüedad con la que cuentan los empleados, donde el 34% tienen de 1 a 3 años laborando, seguido del 27% con 4 a 6 años, lo que permite identificar las practicas cotidianas con mayor confiabilidad por el tiempo que tienen realizando sus actividades al frente de la empresa.

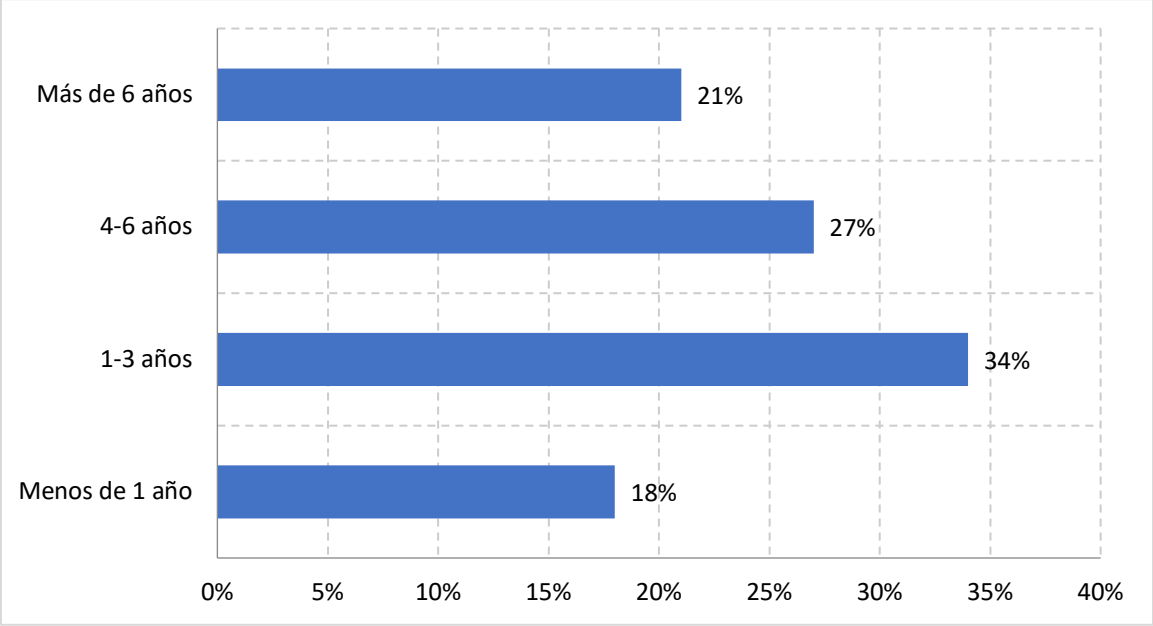


Figura 4. Antigüedad de los encuestados. Fuente Propia.

Los resultados muestran en la figura 5. una presencia moderada de mecanismos formales de ética empresarial. El 68% de los participantes señaló que la empresa cuenta con un código de ética o reglamento de conducta; sin embargo, solo 55% indicó conocer su contenido, 56% percibió una comunicación clara de los valores éticos y 45% afirmó haber recibido capacitación en ética laboral. Estos datos evidencian una brecha entre la existencia formal de instrumentos éticos y su apropiación efectiva por parte del personal.

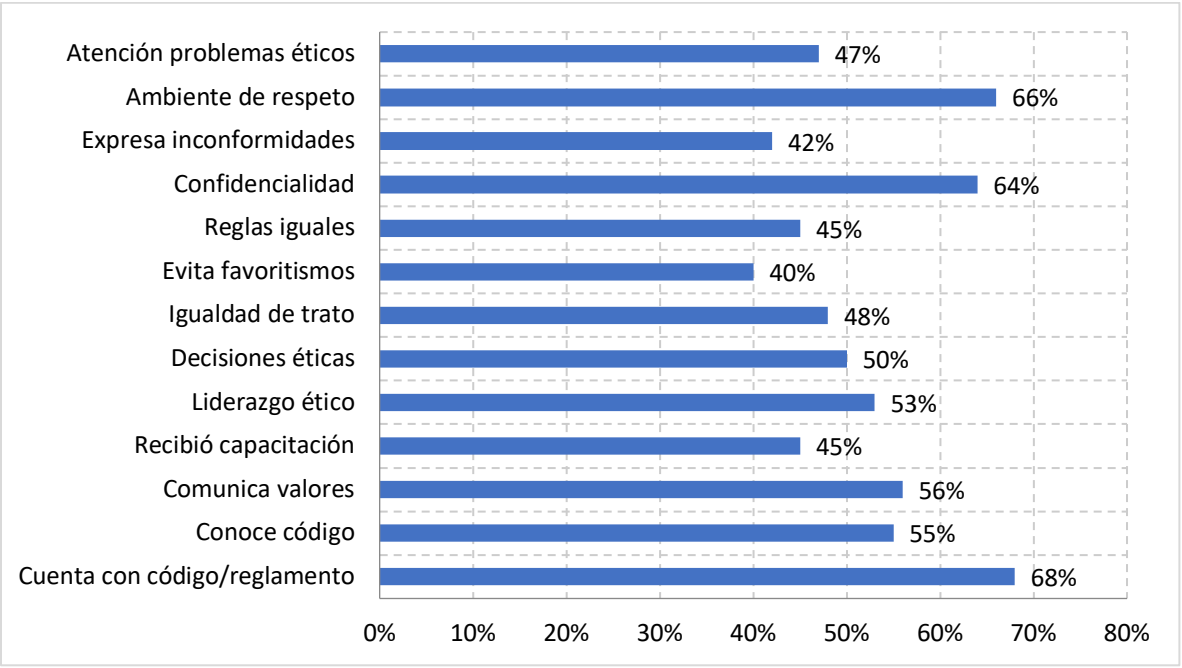


Figura 5. Efectividad en la aplicación de códigos de ética institucionales. Fuente propia.

La figura 6 nos muestra las conductas no éticas observadas con mayor frecuencia fueron el favoritismo en la asignación de oportunidades o beneficios (65%), el ocultamiento de información importante (61%) y el trato injusto hacia colaboradores (61%). También se identificaron prácticas como uso indebido de recursos, tolerancia hacia conductas poco éticas y corrupción menor normalizada, con niveles superiores al 50% cuando se agrupan las respuestas 'algunas veces', 'frecuentemente' y 'muy frecuentemente'. Estos hallazgos sugieren que la cultura ética no se expresa de forma homogénea en las prácticas cotidianas, especialmente en temas relacionados con justicia organizacional y equidad.

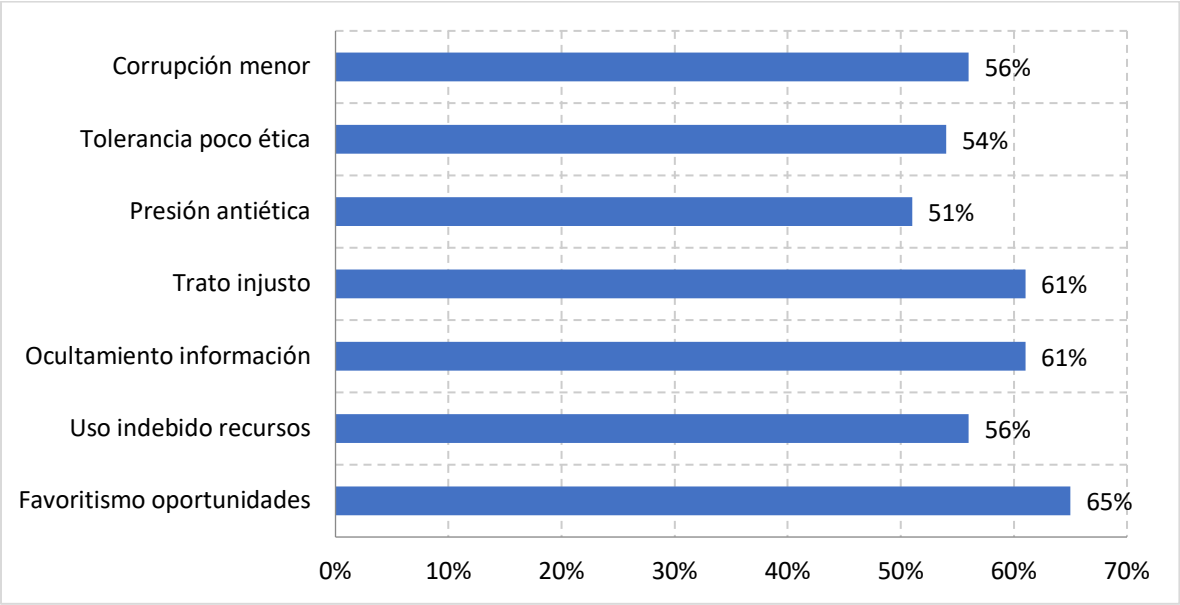


Figura 6. Conductas no éticas observadas. Fuente propia.

Este resultado confirma la presencia de una brecha entre el discurso institucional y la práctica cotidiana, especialmente en la aplicación de normas, la atención de problemas éticos y la posibilidad de expresar inconformidades sin temor a represalias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados la presencia de una brecha entre el discurso institucional y la practica cotidiana, especialmente en la aplicación de las normas pues a pesar que en la figura 5. Se muestra que el 68% de las empresas cuenta con un código de ética o reglamento de conducta; sin embargo, solo 55% indicó conocer su contenido, 56% percibió una comunicación clara de los valores éticos y 45% afirmó haber recibido capacitación en ética laboral. Estos datos evidencian una brecha entre la existencia formal de instrumentos éticos y su apropiación efectiva por parte del personal.

A pesar de las áreas de oportunidad identificadas, la mayoría de los participantes reconoce la importancia estratégica de la ética empresarial. afirman que la ética influye en la confianza entre

empleados y directivos, esto nos indica que las empresas encuestadas deben reforzar sus estrategias de ética laboral mediante las capacitaciones en el tema.

En conjunto, los resultados permiten ubicar a las empresas analizadas en un nivel medio de desarrollo ético organizacional. Aunque existen instrumentos y discursos formales orientados a promover la ética, su aplicación en la toma de decisiones y en las relaciones laborales presenta inconsistencias. Por ello, se recomienda fortalecer la capacitación, establecer mecanismos seguros de denuncia, promover la aplicación imparcial de reglas y reforzar el liderazgo ético en todos los niveles jerárquicos.

REFERENCIAS

Castro Suárez, G. C. (2023). El papel de la ética en la toma de decisiones empresariales. Nexus Research Journal, 2(1), 25–34. https://doi.org/10.62943/nrj.v2n1.2023.8

Castro Lara R.J.; Higareda Arano V.E; Acosta Cadenas M.; Jiménez Jiménez Daniela (2025) Influencia de la conducta ética del personal en el desempeño organizacional: Un análisis desde la perspectiva Empresarial. Editorial Red Iberoamericana de Investigación, ISBN 978-607-5893-59-4.

Díez-Gómez, A. (2024). Revisión de la literatura sobre la toma de decisiones éticas en organizaciones. Infotec, 30(3).

International Journal of Engineering and Technology, 7(2.29), 257–259. https://doi.org/10.14419/ijet.v7i2.29.13327

Las prácticas no éticas en favor de la organización. (2023). 360: Revista de ciencias de la gestión, 8, 1–18.

Martínez, C., Skeet, A. G., & Sasia, P. M. (2021). Managing organizational ethics: How ethics becomes pervasive within organizations. Business Horizons, 64(1), 83–92. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2020.09.008

Manggai, B. A., bin Thukiman, K. B., bin Othman, M. F., & bin Abdul Majid, M. K. (2018). Organizational culture and ethics in decision-making.

Revista Espacios. (2018). Ética organizacional. Revista Espacios, 39(25). Recuperado de https://www.revistaespacios.com/a18v39n25/18392533.html

Svane, M. S., & Frandsen, S. (2024). Formal ethics, content ethics and relational ethics: Three approaches to constructing ethical sales cultures and identities in retail banking. Journal of Business Ethics, 189(2), 269–286. https://doi.org/10.1007/s10551-023-05354-8

Treviño, L. K., den Nieuwenboer, N. A., & Kish-Gephart, J. J. (2014). (Un)ethical behavior in organizations. Annual Review of Psychology, 65, 635–660. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143745

INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL SUPERIOR PARA CONTRIBUIR EN EL DESARROLLO SOCIAL, EN ÚRSULO GALVÁN, VER.

María de los Angeles Acosta Soberano[1]
Marco Antonio Diaz Ramos[2]
Guadalupe Pérez Cervantes[3]
David Landa Viveros[4]

RESUMEN

La presente investigación se titula Influencia de la educación financiera en los estudiantes del nivel superior para contribuir en el desarrollo social, en Úrsulo Galván, Ver. Actualmente jóvenes enfrentan diversos retos económicos y sociales. Por lo anterior se diseñó y aplicó un instrumento de investigación estructurado con preguntas cerradas, se consideró la muestra representativa de 145 estudiantes de la zona de estudio. Los resultados derivados presentan un nivel de confianza del 95% y un margen de error de 8.14%, lo que proporciona una base estadística aceptable para analizar el tema y su aportación a la sociedad. Los elementos financieros se muestran mediante graficas de barras: ingresos, presupuestos mensuales, ahorro destinado del ingreso, gastos de mayor frecuencia, comparación de precios, importancia de planificar gastos, cursos recibidos, manejo del dinero, conocimientos, dificultades económicas, gastos extras y planeación económica entre otros. Finalmente, se recomendaron estrategias para mejorar hábitos financieros.

Palabras clave: Educación financiera, estudiantes del nivel superior, desarrollo social.

INTRODUCCIÓN

En México, según la última Encuesta Nacional de Inclusión Financiera de la Comisión Nacional Bancaria y de Valores (CNBV-ENIF, 2015), 52.9% de la población no tiene relación alguna con instituciones financieras; 47.5% sólo dispone de ahorros informales; mientras que 44.9% no considera tener ingresos suficientes para adquirir productos financieros, y 21.5% nunca ahorra. Esta información revela la importancia de acciones y estrategias, públicas y privadas, que promuevan mayores niveles de educación financiera.

[1] Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván. ángeles.as@ugalvan.tecnm.mx
[2] Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván. marco.dr@ugalvan.tecnm.mx
[3] Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván. guadalupe.pc@ugalvan.tecnm.mx
[4] Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván. L22885691@ugalvan.tecnm.mx

La educación financiera bajo un enfoque integral contiene diversos elementos como “el presupuesto de gastos, el ahorro, la inversión, el crédito y los seguros” (Red financiera, 2008: citado por Rivera y Bernal, 2018).

En México se desarrolló una estrategia nacional financiera para incrementar la proporción de la población con acceso a servicios f financieros, sin embargo, las políticas de educación financiera a largo plazo eran necesarias para “complementar los esfuerzos y propagar el uso responsable de los servicios financieros” (García, et. al. 2013, p.46).

Diversos estudios coinciden en que el crecimiento económico en México es limitado y no logra atender las necesidades de la población. Aparicio (2010) argumenta que desde hace tres generaciones la economía mexicana creció, en promedio, sólo 2% cada año (De la Cruz y Veintimilla, 2013; Sánchez y Moreno, 2016; BANXICO, 2018). La reforma financiera logró aumentar la oferta de crédito a la población, pero sin garantía de crecimiento sostenido, debido a "la precariedad en educación financiera de la población" (De la Cruz y Alcántara, 2011; De la Cruz y Veintimilla, 2013).

El tema de la educación financiera es esencial para la formación integral de los estudiantes y las familias, es relevante que los jóvenes adquieran competencias y habilidades en materia financiera ya que el impacto más importante es la toma de decisiones económicas en su vida diaria.

Es necesario fortalecer la educación financiera en las escuelas de nivel superior de la zona y posteriormente continuar hacia los municipios de influencia de la región, lo anterior como una estrategia para resarcir los escasos conocimientos y mejorar la calidad económica y social.

En este sentido, la investigación titulada *Influencia de la educación financiera en los estudiantes del nivel superior para contribuir en el desarrollo social,* surge ante la intención de conocer hábitos y acciones financieras. Para el desarrollo de la investigación se consideró la muestra representativa conformada por 145 estudiantes. Los resultados alcanzaron un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 8.14%. Se analizaron diversos aspectos financieros, entre ellos el nivel de ingresos, la elaboración de presupuestos mensuales, los porcentajes destinados al ahorro, los gastos de mayor frecuencia, la comparación de precios antes de realizar compras, la importancia atribuida a la planificación de gastos, la participación en cursos de educación financiera, el manejo del dinero, el nivel de conocimientos financieros, las principales dificultades económicas enfrentadas, los gastos extraordinarios y la planeación económica.

Lo anterior favorece a la formulación de estrategias que puedan promover la capacidad financiera en los jóvenes del nivel aniversario de la zona y a su vez mejorar la correcta forma de administrar y distribuir sus ingresos de una forma responsable.

METODOLOGÍA

Como metodología de la investigación se consideró el diseñó del instrumento teniendo en cuenta factores financieros que se muestran mediante graficas de barras. se realizó un muestreo intencional a 145 estudiantes de la zona de estudio, se aplicó la fórmula para poblaciones infinitas ya que se desconoce el número exacto de alumnos.

RESULTADOS

Se presentan los datos obtenidos al aplicar el instrumento de investigación a 145 estudiantes de la zona de Úrsulo Galván, Ver. Los resultados derivados presentan un nivel de confianza del 95% y un margen de error de 8.14%.

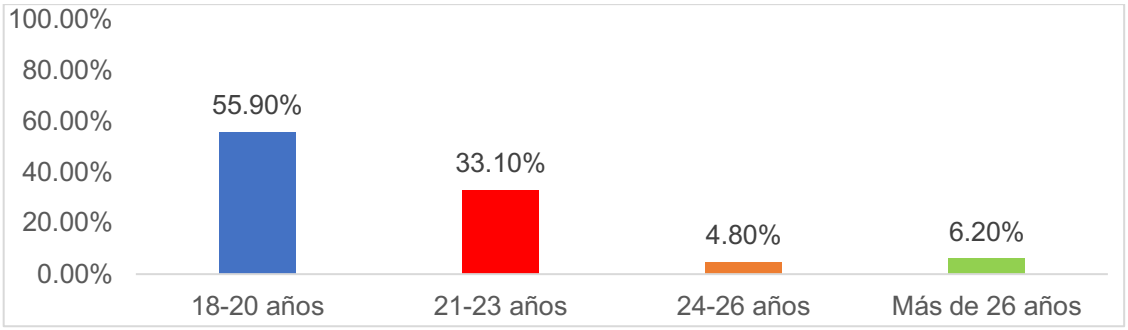


Figura 1. Edad

Fuente: Elaboración propia

La gran mayoría de los encuestados son jóvenes, concentrándose principalmente entre los 18 y 20 años 55.9% y los de 21 y 23 años 33.1%; figura 1. indica la relevancia del tema financiero para los estudiantes universitarios de la zona.

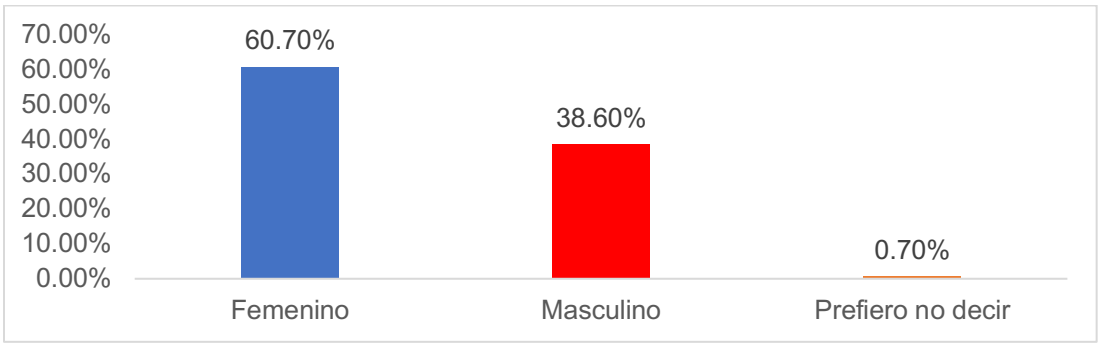


Figura 2. Sexo

Fuente: Elaboración propia

Existe una mayor participación del sexo femenino en la muestra, representando el 60.7% del total frente a un 38.6% de hombres, aunque no se puede considerar para cual sexo es mas relevante el tema.

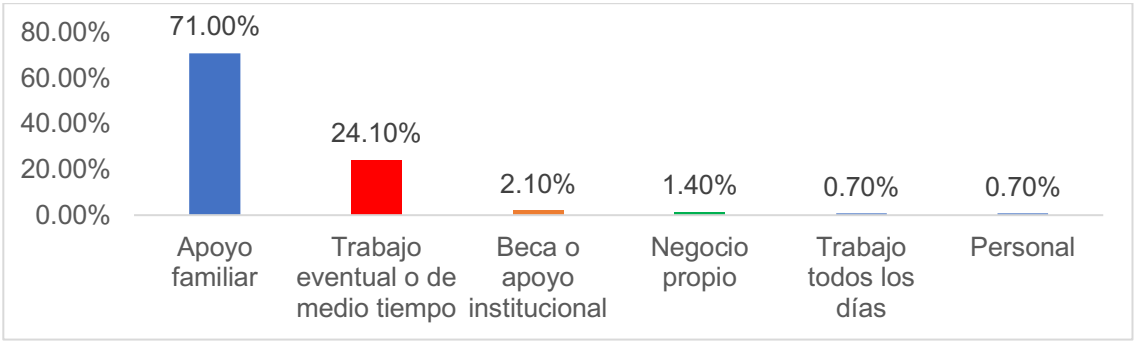


Figura 3. Ingresos

Fuente: Elaboración propia

La principal fuente de ingresos de la población encuestada proviene del apoyo familiar en un 71%, seguida por el trabajo eventual o de medio tiempo por 24.1%, lo que refleja un perfil predominantemente estudiantil o dependiente, figura 3.

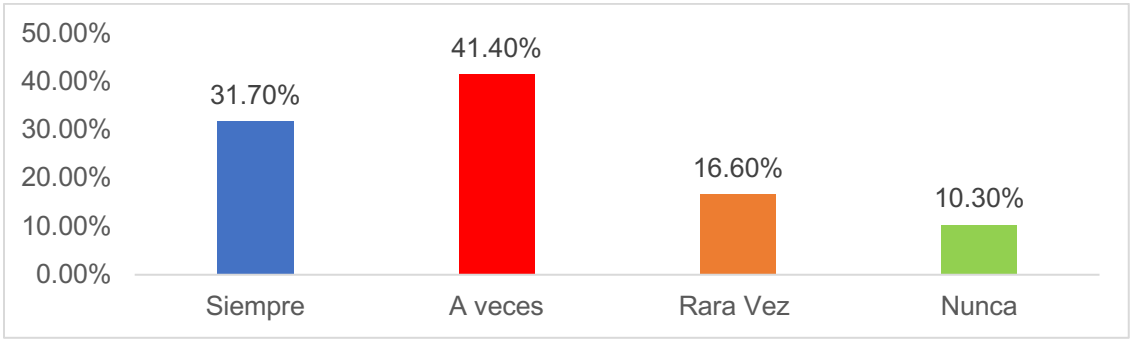


Figura 4. Presupuesto mensual

Fuente: Elaboración propia

En la figura 4. Se observa que los jóvenes realizan el presupuesto mensual A veces en un 41.40%, seguido por un 31.70% que opina Siempre presupuestar; se analiza que los estudiantes no consideran como tema serio hacer un presupuesto.

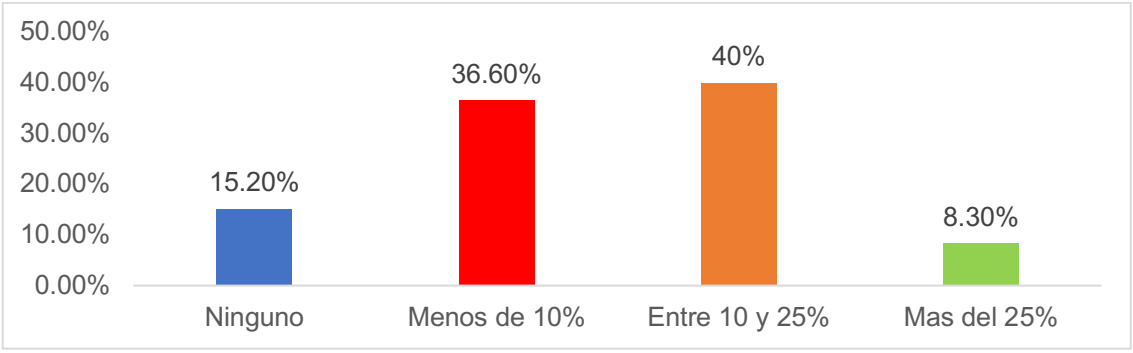


Figura 5. Ahorro destinado del ingreso

Fuente: Elaboración propia

Existe un hábito de ahorro positivo moderado, donde el 40% de las personas destina entre el 10% y 25% de sus ingresos a este fin, mientras que solo un 15.2% no ahorra nada.

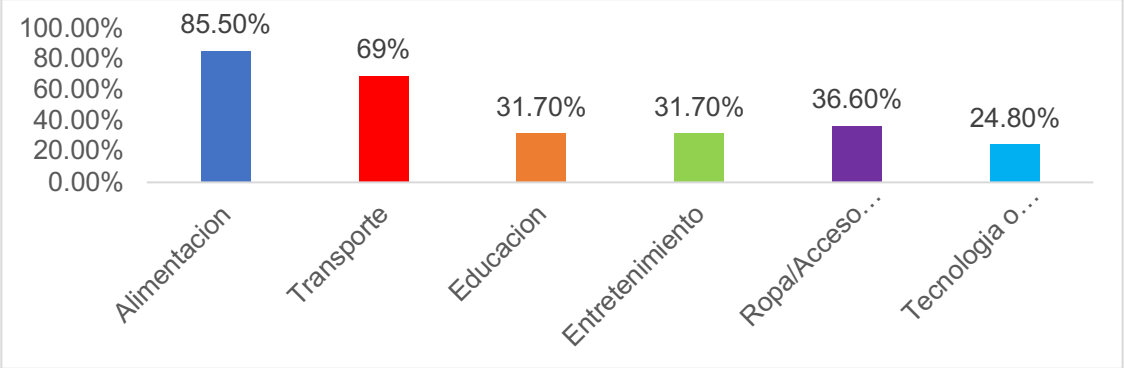


Figura 6. Gasto de mayor frecuencia

Fuente: Elaboración propia

Los gastos de mayor frecuencia corresponden a la categoría de consumo o alimentación en un 85.5% y el transporte con 69% las categorías más frecuentadas de forma contundente; es relevante mencionar que los gastos realizados son de primera necesidad, comer, transporte, estudiar o trabajar, figura 6.

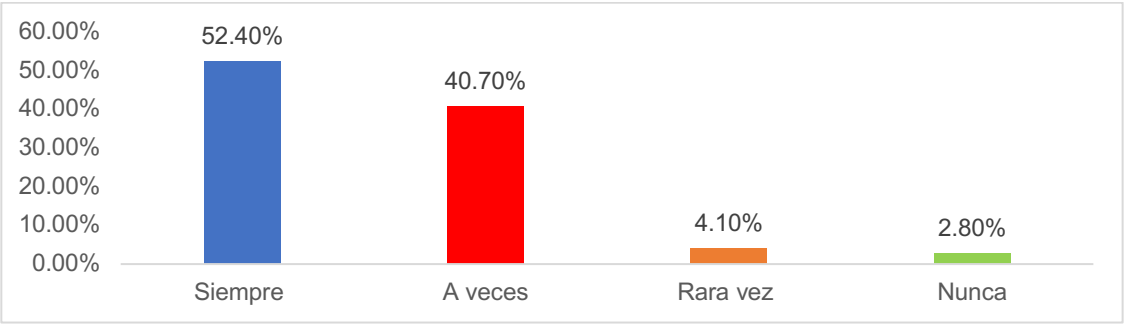


Figura 7. Comparación de precios (productos)

Fuente: Elaboración propia

En la figura 7. La gran mayoría de los participantes demuestra un comportamiento de compra consciente al comparar precios antes de su decisión final, ya que el 52.4% Siempre realiza la comparación y el 40.7% A veces realiza la acción antes de adquirir un producto.

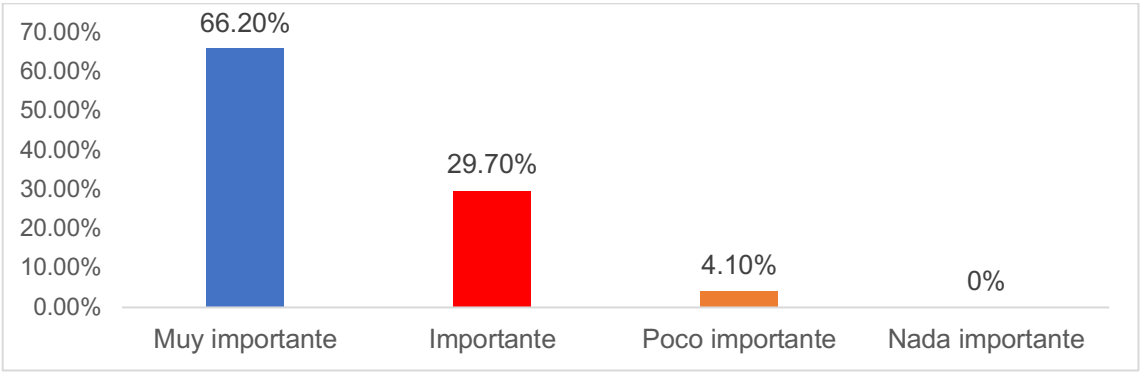


Figura 8. Importancia de planificar gastos

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la importancia de planificar gastos, hay una percepción muy alta sobre la relevancia del orden financiero, puesto que el 66.2% considera Muy importante planificar los gastos para evitar deudas, lo anterior se indica en la figura 8.

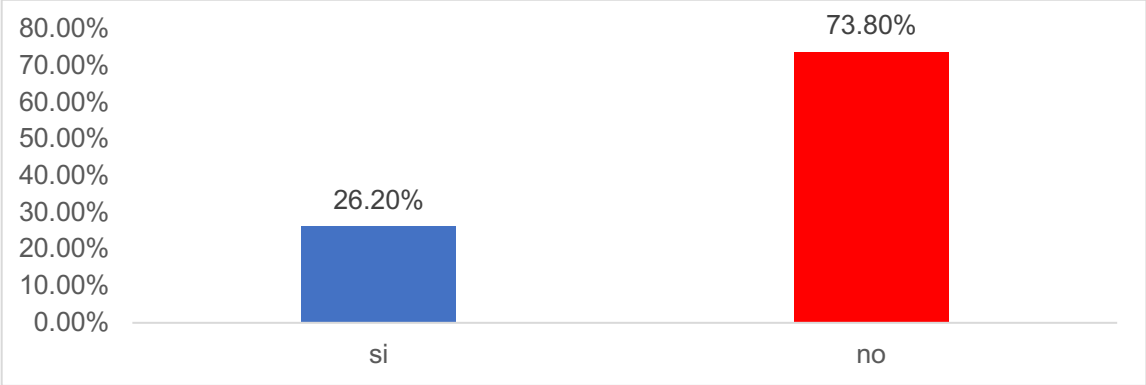


Figura 9. Recibió cursos financieros

Fuente: Elaboración propia

La situación educativa en finanzas personales en lo que respecta a cursos financieros se muestra de la siguiente forma, el 73.8% de los estudiantes manifiesta no haber recibido nunca información o cursos sobre el tema, figura 9. Por lo anterior existe la oportunidad para el diseño de estrategias.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La población estudiada está conformada principalmente por jóvenes entre 18 y 23 años de edad, etapa en la que comienzan a asumir mayores responsabilidades relacionadas con el manejo de recursos económicos. la participación mayoritaria de mujeres en el estudio evidencia el interés existente por comprender y mejorar las prácticas financieras.

La principal fuente de ingresos de los estudiantes proviene del apoyo familiar, representando más de dos terceras partes de la muestra. Esta situación refleja que la mayoría de los jóvenes aún mantiene una dependencia económica. También representa una oportunidad para promover hábitos financieros adecuados antes de que los estudiantes se incorporen plenamente al mercado laboral. Aunque existe un grupo considerable que siempre elabora presupuestos mensuales, la tendencia predominante indica que esta práctica aún no se encuentra completamente consolidada. En relación con el ahorro, se identificó un comportamiento moderadamente favorable, ya que una proporción importante de estudiantes destina entre el 10% y el 25% de sus ingresos a este propósito.

En cuanto al gasto se muestran que la mayor parte de los recursos económicos se destina a necesidades básicas, principalmente alimentación y transporte. Este comportamiento resulta coherente con el perfil estudiantil de la población analizada ya que dichos rubros son indispensables para el desarrollo de sus actividades académicas. Existe una alta valoración sobre la importancia de

planificar los gastos para evitar el endeudamiento. Se afirma que los estudiantes poseen una percepción positiva sobre la importancia de la administración financiera y presentan algunas prácticas favorables relacionadas con el ahorro, la comparación de precios y la planificación de gastos. Se identifican debilidades asociadas a la falta de capacitación formal y a la aplicación irregular de herramientas de gestión financiera.

Estrategias recomendadas: para mejorar la educación financiera en los estudiantes del nivel superior en la zona de estudio:

- Fortalecer vínculo con dependencias como La Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (Condusef) para continuar trabajando con eventos como la Semana Nacional de Educación financiera.
- Diseñar un programa institucional en materia de educación financiera e implementar en las instituciones y que en sus metas considere la capacitación en los jóvenes y los docentes.
- Que las instituciones también establezcan un evento cada año con motivo de la Semana Nacional de Educación Financiera, pero ahora de forma Institucional.
- Fomentar acciones como el diseño de volantes y trípticos con la finalidad de fomentar el interés de los estudiantes.

REFERENCIAS

Comisión Nacional Bancaria y de Valores-Encuesta Nacional de Inclusión Financiera (CNBV-ENIF) (2015). Encuesta Nacional de Inclusión Financiera, 261. https://www.CNBV.gob.mx/Inclusión/Documents/EncuestaNacionaldeIF/ENIF 2015.pdf

García Nidica, Grifoni Andrea, López Juan Carlos, Megía Diana Margarita (2013). La educación financiera en América Latina y el Caribe, Situación Actual y Perspectivas. Serie Políticas Públicas y Transformación Productiva, No. 12.

De la Cruz, J. L. and Veintimilla, D. V. (2013). Banca de desarrollo y crecimiento económico en México, la necesidad de una nueva estrategia. Análisis, 5. http://library.fes.de/pdf-les/bueros/mexiko/10214.pdf

Sánchez, I. L. and Moreno, J. C. (2016). El reto del crecimiento en México: industrias manufactureras y política industrial. Revista Finanzas y Política Económica, 8(2). https://doi.org/10.14718/revnanzpolitecon.2016.8.2.4

DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEMOCIONAL PARA MEJORAR LA PERMANENCIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

Isabel Hernández Martínez[1]
Francisco Hernández Martínez[2]
Selene Magdala Ramos Cortés[3]

RESUMEN

La permanencia escolar en la educación media superior constituye uno de los desafíos educativos más relevantes en México, debido a que el abandono no se explica únicamente por factores económicos o académicos, sino también por condiciones socioemocionales que afectan la motivación, el sentido de pertenencia, la autorregulación y la continuidad de los proyectos de vida. Esta investigación diseña una estrategia de acompañamiento socioemocional orientada a mejorar la permanencia escolar de estudiantes de educación media superior, a partir del análisis de evidencia oficial, literatura especializada y criterios de intervención educativa aplicables al contexto mexicano. La metodología fue documental, descriptiva y propositiva, con enfoque cualitativo y diseño no experimental. Como resultado se presenta la estrategia EASE-EMS, integrada por cinco componentes: detección temprana, tutoría socioemocional, talleres de habilidades para la vida, canalización responsable y seguimiento institucional. La propuesta busca fortalecer la prevención, articular la participación de docentes, tutores, orientadores y familias, y generar indicadores de alerta para intervenir antes de que el estudiante abandone la escuela.

Palabras clave: acompañamiento socioemocional, abandono escolar, educación media superior, permanencia escolar, tutoría.

INTRODUCCIÓN

La educación media superior en México representa una etapa decisiva para la trayectoria educativa, laboral y personal de los jóvenes. En este nivel se consolidan aprendizajes académicos, se toman decisiones vocacionales y se definen proyectos de vida que pueden favorecer la continuidad hacia la educación superior o la incorporación al trabajo. Sin embargo, también es una etapa marcada por cambios emocionales, familiares, económicos y sociales que pueden aumentar el riesgo de abandono escolar cuando la institución no cuenta con mecanismos oportunos de acompañamiento.

[1] Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Veracruz. Isabel.hm@veracruz.tecnm.mx
[2] Instituto de Ciencia y Tecnología Moderna. granalegre5@gmail.com
[3] Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Veracruz. selene.rc@veracruz.tecnm.mx

La problemática de la permanencia escolar no puede entenderse únicamente como un asunto de asistencia o aprovechamiento. El abandono se configura de manera gradual mediante señales previas como inasistencias recurrentes, bajo rendimiento, desmotivación, conflictos familiares, presión económica, ansiedad, aislamiento, problemas de convivencia o falta de sentido de pertenencia. Por ello, el diseño de soluciones educativas requiere pasar de una lógica reactiva, centrada en atender el abandono cuando ya ocurrió, hacia una lógica preventiva que identifique riesgos y fortalezca los recursos socioemocionales de los estudiantes.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, la educación media superior comprende bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico, y atiende principalmente a jóvenes de 15 a 17 años. Para el ciclo 2024-2025, la matrícula total de este tipo educativo fue de 5,492,491 estudiantes, de los cuales 5,098,014 se encontraban en modalidad escolarizada y 394,477 en modalidad no escolarizada. Esta magnitud confirma que cualquier estrategia de permanencia en este nivel tiene un alcance social relevante y debe diseñarse con criterios de viabilidad institucional, escalabilidad y bajo costo operativo (SEP, 2025).

El problema adquiere mayor relevancia al observar que la tasa de abandono escolar en educación media superior se ubicó en 11.3% durante el ciclo 2023-2024, mientras que la eficiencia terminal fue de 76.3% y la tasa de terminación de 62.1%. Estos indicadores muestran que, aunque la cobertura ha avanzado, la permanencia y la conclusión siguen siendo desafíos centrales del sistema educativo mexicano (SEP, 2025). En este sentido, el abandono no solo representa una pérdida individual, sino también una limitación para el desarrollo social, la productividad, la movilidad educativa y la equidad.

La dimensión socioemocional se vuelve especialmente importante porque diversos estudios nacionales e internacionales han mostrado que el bienestar, la seguridad escolar y el sentido de pertenencia se relacionan con la continuidad educativa. En PISA 2022, el 78% de los estudiantes en México reportó sentirse parte de su escuela, pero 25% declaró sentirse solo y 26% sentirse como una persona externa o excluida, porcentajes superiores al promedio de la OCDE. Además, 14% de los estudiantes mexicanos manifestó baja satisfacción con la vida, proporción mayor que la registrada en 2018 (OCDE, 2023). Estos datos sugieren que la escuela no solo debe enseñar contenidos académicos, sino también construir condiciones de pertenencia, escucha y apoyo.

El componente de salud mental también exige atención. La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición Continua 2022 identificó que 6.5% de adolescentes de 10 a 19 años reportó intento de suicidio alguna vez en la vida, con una prevalencia de 10.1% en mujeres adolescentes y de 10.2% en el grupo de 16 a 19 años. Asimismo, 3.1% de adolescentes reportó intento de suicidio en los últimos 12 meses (Valdez-Santiago et al., 2023). Aunque la escuela no sustituye a los servicios especializados de salud

mental, sí puede convertirse en un espacio clave para la prevención, detección temprana y canalización responsable.

Desde una perspectiva educativa, el acompañamiento socioemocional debe entenderse como un conjunto organizado de acciones que ayudan al estudiante a reconocer emociones, pedir apoyo, regular conductas, construir vínculos positivos, resolver problemas, fortalecer su sentido de propósito y mantenerse conectado con la escuela. No se trata de agregar actividades aisladas, sino de diseñar un sistema institucional de apoyo que funcione de forma continua, medible y articulada con la tutoría, la orientación educativa, la docencia y la participación familiar.

El propósito de esta investigación es diseñar una estrategia de acompañamiento socioemocional para mejorar la permanencia escolar en estudiantes de educación media superior en México. La propuesta se denomina EASE-EMS, Estrategia de Acompañamiento Socioemocional para Estudiantes de Educación Media Superior, y se fundamenta en cuatro principios: prevención, detección temprana, intervención gradual y seguimiento institucional. Su objetivo no es medicalizar la vida escolar ni asignar a los docentes funciones clínicas, sino ofrecer un modelo educativo de apoyo que permita identificar riesgos, acompañar trayectorias y fortalecer factores protectores dentro de la escuela.

CONTENIDO, MATERIAL Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de tipo documental, descriptivo y propositivo. Fue documental porque se basó en el análisis de fuentes oficiales, informes técnicos y literatura académica relacionada con abandono escolar, bienestar estudiantil, aprendizaje socioemocional y salud mental en contextos escolares. Fue descriptiva porque organizó la problemática a partir de indicadores nacionales y factores asociados a la permanencia. Fue propositiva porque su finalidad principal consistió en diseñar una estrategia aplicable a instituciones de educación media superior en México.

El diseño fue no experimental y transversal, ya que no se manipularon variables ni se aplicó una intervención en campo durante esta fase. La unidad de análisis fue la educación media superior mexicana, considerando la etapa adolescente y juvenil como un periodo de transición en el que confluyen riesgos académicos, emocionales, familiares y económicos. La muestra documental se integró por fuentes seleccionadas mediante criterios de pertinencia, actualidad, autoridad institucional y relación directa con la problemática.

Se emplearon tres criterios de inclusión documental. Primero, se consideraron fuentes oficiales mexicanas que aportaran datos sobre matrícula, abandono escolar, eficiencia terminal, bienestar o salud mental. Segundo, se incorporaron organismos internacionales con evidencia sobre bienestar

escolar, aprendizaje socioemocional, pertenencia y salud mental en entornos educativos. Tercero, se revisaron investigaciones académicas con resultados aplicables al diseño de intervenciones escolares. El procedimiento metodológico se organizó en cinco fases. En la primera fase se delimitó el problema de investigación: la permanencia escolar en educación media superior desde una perspectiva socioemocional. En la segunda fase se analizaron indicadores nacionales e internacionales para construir el diagnóstico del problema. En la tercera fase se identificaron factores de riesgo y factores protectores asociados con la continuidad escolar. En la cuarta fase se diseñó la estrategia EASE-EMS mediante componentes, actividades, responsables e indicadores. En la quinta fase se elaboró una matriz de implementación y evaluación para orientar su aplicación institucional.

La lógica de diseño de la estrategia se basó en el supuesto de que la permanencia escolar mejora cuando la escuela detecta tempranamente señales de riesgo, ofrece acompañamiento socioemocional estructurado, fortalece habilidades para la vida, involucra a la familia cuando es pertinente y canaliza oportunamente los casos que exceden el ámbito educativo. Esta lógica coincide con recomendaciones internacionales que señalan la necesidad de integrar la salud mental y el apoyo psicosocial en los entornos de aprendizaje, adaptando las acciones al contexto de niñas, niños y adolescentes, y articulando la escuela con servicios comunitarios cuando sea necesario (UNICEF, 2022).

Como limitación principal, la investigación no presenta resultados de aplicación empírica en una institución específica, sino el diseño fundamentado de una solución. Por lo tanto, los resultados deben entenderse como una propuesta de intervención lista para pilotaje, no como evidencia de impacto causal. Una segunda limitación es que los indicadores nacionales no siempre permiten observar con detalle las diferencias entre subsistemas, planteles, turnos o contextos locales. Por ello, la estrategia contempla una fase diagnóstica interna que cada institución deberá adaptar a su realidad.

Tabla 1. Fuentes base utilizadas para el diagnóstico de la problemática

Fuente	Aporte principal	Uso dentro del diseño
SEP, Principales Cifras 2024-2025	Matrícula, abandono, eficiencia terminal y cobertura en educación media superior.	Dimensionar la magnitud del problema y justificar la población objetivo.
OCDE, PISA 2022 México	Indicadores de pertenencia, soledad, satisfacción con la vida y seguridad escolar.	Vincular bienestar escolar con permanencia y experiencia estudiantil.
ENSANUT Continua 2022	Prevalencia de intento de suicidio en adolescentes de 10 a 19 años.	Sustentar la necesidad de detección temprana y canalización responsable.
UNICEF/OMS/UNESCO	Orientaciones sobre salud mental, apoyo psicosocial y aprendizaje socioemocional en escuelas.	Definir principios de intervención y límites de actuación escolar.

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2025), OCDE (2023), Valdez-Santiago et al. (2023), UNICEF (2022) y UNESCO (2024).

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se presentan como productos del proceso de diseño: diagnóstico sintético de la problemática, identificación de factores de riesgo, definición de la estrategia EASE-EMS, matriz de implementación e indicadores de evaluación. Estos resultados no deben interpretarse como efectos ya medidos en campo, sino como una solución educativa estructurada para ser aplicada mediante un pilotaje institucional.

El diagnóstico muestra que la educación media superior mexicana atiende a una población amplia y diversa. La matrícula total reportada para 2024-2025 supera los 5.4 millones de estudiantes y el nivel escolarizado concentra más del 92% de la matrícula. A la vez, el abandono escolar de 11.3% en el ciclo 2023-2024 confirma que la permanencia sigue siendo un problema real. En términos prácticos, este porcentaje significa que una proporción significativa de jóvenes inicia una trayectoria que no logra sostenerse hasta la conclusión del nivel.

La revisión documental permitió identificar que el abandono escolar se construye como un proceso acumulativo. Antes de dejar la escuela, el estudiante suele presentar señales observables: faltas frecuentes, retrasos, bajo desempeño, aislamiento, pérdida de interés, problemas de convivencia, cambios de conducta, incumplimiento de actividades, reportes de cansancio o expresión de ideas de inutilidad, desesperanza o falta de futuro. En muchas instituciones estas señales son registradas de forma fragmentada, pero no siempre se integran en un sistema de alerta temprana que permita actuar de manera coordinada.

La problemática socioemocional también se expresa en la experiencia subjetiva de los estudiantes. Los datos de PISA 2022 para México muestran una tensión importante: aunque una mayoría declara pertenecer a la escuela, una parte considerable se siente sola o excluida. Esta condición es relevante porque el sentido de pertenencia funciona como un factor protector frente al abandono, mientras que la soledad y la desconexión pueden aumentar el riesgo de ausentismo y desmotivación. La estrategia diseñada atiende esta tensión mediante actividades de vinculación, tutoría y seguimiento personalizado.

Como resultado central se diseñó la estrategia EASE-EMS. Su nombre responde a la finalidad de generar una intervención clara, gradual y aplicable en planteles de educación media superior. La estrategia se estructura en cinco componentes: 1) detección temprana, 2) tutoría socioemocional, 3) talleres de habilidades para la vida, 4) canalización responsable y 5) seguimiento institucional. Cada componente tiene una función específica, pero todos se articulan mediante una ruta de atención que inicia con la identificación de señales de riesgo y concluye con la evaluación de permanencia.

Tabla 2. Diagnóstico sintético de la problemática de permanencia escolar en educación media superior

Dimensión	Evidencia relevante	Implicación para la solución
Cobertura y matrícula	Más de 5.4 millones de estudiantes en educación media superior en 2024-2025.	La estrategia debe ser sencilla, escalable y compatible con distintos subsistemas.
Abandono escolar	La tasa de abandono escolar fue de 11.3% en 2023-2024.	Se requiere prevención y no solo atención posterior al abandono.
Pertenencia escolar	En PISA 2022, 25% de estudiantes mexicanos reportó sentirse solo y 26% sentirse excluido.	La permanencia debe abordarse también desde vínculos, clima escolar y acompañamiento.
Salud mental adolescente	ENSANUT 2022 reportó 6.5% de intento de suicidio alguna vez en adolescentes.	La escuela necesita protocolos de detección y canalización sin sustituir atención clínica.

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2025), OCDE (2023) y Valdez-Santiago et al. (2023).

El primer componente, detección temprana, consiste en identificar estudiantes con riesgo académico o socioemocional mediante una ficha breve de alerta. Esta ficha no diagnostica trastornos ni clasifica clínicamente a los alumnos; únicamente organiza señales escolares observables para activar apoyos. Los indicadores sugeridos son: tres o más faltas injustificadas en un mes, disminución repentina del rendimiento, reportes de aislamiento, conflictos frecuentes, incumplimiento reiterado, expresión de desmotivación, cambios visibles de conducta o solicitud directa de ayuda. La información debe manejarse con confidencialidad y con enfoque de protección.

El segundo componente, tutoría socioemocional, propone sesiones breves de acompañamiento individual o grupal conducidas por tutor, orientador o personal capacitado. Su objetivo es escuchar, orientar, ayudar a organizar problemas y construir acuerdos concretos de permanencia. La tutoría no debe confundirse con terapia psicológica; su función es educativa y preventiva. Cuando se detectan riesgos graves, la ruta debe pasar a canalización responsable con servicios especializados o instancias familiares e institucionales pertinentes.

El tercer componente corresponde a talleres de habilidades para la vida. Estos talleres se organizan en módulos de autorregulación emocional, manejo del estrés académico, comunicación asertiva, resolución de conflictos, proyecto de vida, hábitos de estudio y búsqueda de apoyo. La evidencia sobre aprendizaje socioemocional indica que las intervenciones escolares pueden mejorar competencias sociales, conducta, clima escolar y desempeño académico cuando son sistemáticas, explícitas y sostenidas (Durlak et al., 2011; Cipriano et al., 2023).

El cuarto componente, canalización responsable, establece criterios para diferenciar situaciones de bajo, medio y alto riesgo. Los casos de bajo riesgo pueden atenderse con tutoría y seguimiento; los de riesgo medio requieren comunicación con familia o responsable, acuerdos de apoyo académico y observación continua; los de alto riesgo, como ideación suicida, violencia, autolesiones, abuso o crisis emocional severa, requieren activar protocolos institucionales y canalizar a servicios especializados.

Este componente protege tanto al estudiante como a la institución, porque define límites de actuación y evita improvisaciones.

El quinto componente, seguimiento institucional, asegura que la intervención no dependa de acciones aisladas. Se propone una reunión mensual del comité de permanencia socioemocional, integrado por dirección, orientación educativa, tutores, docentes representantes y enlace administrativo. Este comité revisará indicadores agregados, no detalles sensibles, para evaluar asistencia, desempeño, participación en talleres, casos atendidos, canalizaciones y continuidad escolar. La finalidad es convertir el acompañamiento en una práctica institucional y no en una actividad eventual.

Tabla 3. Componentes de la estrategia EASE-EMS

Componente	Objetivo	Acciones principales	Responsables
Detección temprana	Identificar señales de riesgo antes del abandono.	Ficha de alerta, registro de inasistencias, observación docente y reporte tutorial.	Tutor, docentes, control escolar.
Tutoría socioemocional	Acompañar al estudiante y construir acuerdos de permanencia.	Entrevista breve, escucha activa, plan de apoyo y seguimiento quincenal.	Tutor, orientación educativa.
Talleres de habilidades para la vida	Fortalecer recursos personales y sociales.	Módulos de estrés, autorregulación, convivencia, hábitos y proyecto de vida.	Orientación, docentes capacitados, invitados externos.
Canalización responsable	Atender situaciones que exceden el ámbito escolar.	Clasificación de riesgo, comunicación con familia y vinculación con servicios especializados.	Dirección, orientación, comité de permanencia.
Seguimiento institucional	Evaluar avances y sostener la estrategia.	Reunión mensual, tablero de indicadores y reporte semestral.	Comité de permanencia socioemocional.

Fuente: Elaboración propia.

La estrategia se plantea para un ciclo semestral de 16 semanas. Durante las dos primeras semanas se capacita al personal y se aplica un diagnóstico inicial de pertenencia, estrés académico y percepción de apoyo. De la semana tres a la catorce se implementan tutorías, talleres y seguimiento de estudiantes con alerta. En las semanas quince y dieciséis se realiza la evaluación final, comparando indicadores de asistencia, participación, continuidad, percepción de apoyo y satisfacción con la escuela. Esta temporalidad permite integrar la estrategia sin modificar de manera excesiva la operación regular del plantel.

Tabla 4. Ruta de implementación semestral de EASE-EMS

Fase	Semanas	Actividad	Producto esperado
Preparación	1-2	Capacitación breve a tutores y docentes; instalación del comité.	Personal sensibilizado y ruta institucional aprobada.
Diagnóstico	2-3	Aplicación de ficha inicial y revisión de indicadores escolares.	Mapa de riesgo académico y socioemocional.

Intervención	3-14	Tutorías, talleres y acciones de apoyo académico-emocional.	Estudiantes acompañados y acuerdos de permanencia.
Canalización	Durante el semestre	Activación de protocolos para casos de riesgo medio o alto.	Casos atendidos con evidencia documental mínima.
Evaluación	15-16	Comparación de indicadores y reporte final.	Informe de resultados y mejoras para el siguiente semestre.

Fuente: Elaboración propia.

Para evaluar la estrategia se proponen indicadores de proceso, resultado inmediato y resultado institucional. Los indicadores de proceso miden si la estrategia se implementó: número de tutores capacitados, estudiantes diagnosticados, talleres realizados y casos con seguimiento. Los indicadores de resultado inmediato miden cambios en asistencia, participación, percepción de apoyo y sentido de pertenencia. Los indicadores institucionales observan abandono, reinscripción y eficiencia en la atención de alertas. Esta combinación permite evaluar no solo si hubo actividades, sino si estas contribuyeron a sostener trayectorias escolares.

Tabla 5. Indicadores propuestos para evaluar la estrategia

Tipo de indicador	Indicador	Forma de medición	Meta sugerida
Proceso	Cobertura diagnóstica	Porcentaje de estudiantes con ficha inicial aplicada.	Al menos 85% del grupo o generación.
Proceso	Participación en talleres	Asistencia promedio a módulos socioemocionales.	Al menos 70% de participación.
Resultado inmediato	Asistencia escolar	Comparación de faltas antes y después del acompañamiento.	Reducción de faltas en estudiantes con alerta.
Resultado inmediato	Percepción de apoyo	Escala breve de apoyo docente e institucional.	Incremento respecto al diagnóstico inicial.
Institucional	Continuidad escolar	Porcentaje de estudiantes con alerta que concluyen el semestre.	Aumento de permanencia frente al semestre anterior.
Institucional	Canalización oportuna	Casos de alto riesgo con ruta activada y evidencia.	100% de casos críticos atendidos conforme a protocolo.

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de la investigación permiten sostener que la permanencia escolar en educación media superior requiere soluciones integrales. El abandono no debe interpretarse únicamente como una decisión individual del estudiante, sino como el resultado de múltiples condiciones que interactúan: trayectoria académica, economía familiar, salud mental, clima escolar, vínculos institucionales, expectativas de futuro y capacidad de la escuela para detectar señales de riesgo. Por ello, una

estrategia centrada exclusivamente en becas, sanciones o recuperación académica puede resultar insuficiente si no se acompaña de acciones socioemocionales.

La principal aportación de esta investigación es el diseño de una estrategia institucional que convierte el acompañamiento socioemocional en un proceso organizado. EASE-EMS no se limita a proponer talleres, sino que articula diagnóstico, tutoría, habilidades para la vida, canalización y seguimiento. Esta integración es relevante porque muchas escuelas realizan actividades aisladas de orientación, pero carecen de una ruta común para identificar, atender y evaluar casos de riesgo. La propuesta busca cerrar esa brecha mediante una estructura sencilla y adaptable.

La evidencia revisada muestra que la escuela puede ser un espacio protector cuando promueve pertenencia, seguridad, escucha y apoyo. La OCDE ha señalado que los estudiantes que se sienten seguros y no están expuestos a acoso o riesgos escolares presentan mayor sentido de pertenencia, más confianza para el aprendizaje autodirigido y mayor satisfacción con la vida (OCDE, 2023). En el caso mexicano, los porcentajes de soledad y exclusión reportados por estudiantes hacen necesario fortalecer estrategias que construyan vínculos y no solo contenidos académicos.

La propuesta también reconoce límites éticos y operativos. El personal escolar no debe diagnosticar trastornos mentales ni sustituir a profesionales de la salud. Su papel es detectar señales, acompañar desde lo educativo, documentar acuerdos, proteger la confidencialidad y canalizar cuando el caso lo amerite. Esta distinción es esencial para evitar intervenciones improvisadas o responsabilidades que exceden la función escolar. La estrategia, por tanto, se fundamenta en un enfoque de corresponsabilidad entre escuela, familia, comunidad y servicios especializados.

El acompañamiento socioemocional puede contribuir a la permanencia si se incorpora a la gestión escolar y no se deja como actividad secundaria. Para lograrlo, es necesario capacitar a tutores y docentes, asignar tiempos específicos, crear un comité de seguimiento, contar con instrumentos breves y generar reportes semestrales. La permanencia no mejora únicamente por voluntad individual; requiere una organización escolar capaz de sostener procesos de apoyo.

Como limitación, esta investigación presenta una propuesta de diseño sin aplicación empírica. Por ello, el siguiente paso será desarrollar un pilotaje en uno o varios planteles de educación media superior, medir indicadores antes y después de la intervención, comparar grupos cuando sea posible y recoger testimonios de estudiantes, docentes y familias. También se recomienda adaptar la estrategia por subsistema, turno, contexto urbano o rural, y disponibilidad de orientación educativa.

El diseño de una estrategia de acompañamiento socioemocional para estudiantes de educación media superior en México responde a una problemática real y urgente. El abandono escolar, la baja eficiencia terminal, la soledad estudiantil, la desmotivación y los riesgos de salud mental muestran que la escuela necesita fortalecer sus mecanismos preventivos. EASE-EMS ofrece una ruta viable para atender esta

necesidad desde el ámbito educativo, con enfoque humano, preventivo y medible. Su implementación puede contribuir a que más jóvenes permanezcan en la escuela, concluyan su bachillerato y construyan proyectos de vida con mayor apoyo institucional.

Se sugiere utilizar un diseño cuasi experimental en investigaciones posteriores, comparando grupos con implementación de la estrategia y grupos con atención tradicional, siempre resguardando principios éticos, consentimiento informado y confidencialidad.

La sostenibilidad de EASE-EMS dependerá de tres condiciones mínimas. La primera es que la dirección del plantel asuma la permanencia como prioridad institucional y no solo como responsabilidad del tutor. La segunda es que los docentes reciban capacitación básica para reconocer señales de alerta sin invadir la privacidad del estudiante. La tercera es que existan vínculos externos con servicios psicológicos, centros de salud, instituciones públicas o asociaciones civiles, de modo que la canalización no quede como una recomendación informal sin seguimiento.

Como proyección para una fase de pilotaje, se recomienda aplicar la estrategia en planteles con diferentes condiciones institucionales: un bachillerato general, un bachillerato tecnológico y un plantel con turno vespertino. Esta comparación permitiría analizar si los factores de riesgo se comportan de manera distinta según modalidad, contexto, horario y perfil estudiantil. También permitiría estimar la carga operativa real para tutores, orientación educativa y control escolar.

REFERENCIAS

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. Child Development, 94(5), 1181-1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2025). Estadísticas a propósito del Día Mundial para la Prevención del Suicidio. INEGI.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). PISA 2022 Results, Country Notes: Mexico. OECD Publishing.

Secretaría de Educación Pública. (2025). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2024-2025. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.

UNESCO. (2024). Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Policy guide. UNESCO.

UNICEF. (2022). Promoting and protecting mental health in schools and learning environments. UNICEF.

Valdez-Santiago, R., Villalobos, A., Arenas-Monreal, L., Benjet, C., & Medina-Mora, M. E. (2023). Conducta suicida en México: análisis comparativo entre población adolescente y adulta. Salud Públic

EL SERVICIO SOCIAL COMO ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA ESCUELA PRIMARIA TENIENTE JOSÉ AZUETA

Marina Martínez Martínez[1]
Ronnie de Jesús Arieta Román[2]
José Armando Sánchez Salcedo[3]

RESUMEN

La realización de este proyecto de servicio social se realizó en la Escuela Primaria Teniente José Azueta de Estación Juanita perteneciente al municipio de San Juan Evangelista. Este trabajo nace por la necesidad actual de fortalecer la enseñanza en educación ambiental, reforestación áreas de recreación con los estudiantes, con el propósito de que los niños se involucren y creen el compromiso de cuidar, proteger, sembrar y conservar el medio ambiente.

La implementación de jardines y árboles frutales en las escuelas es una herramienta educativa que nos permite organizar e integrar objetivos comprensibles para los niños en edad temprana en temas como son la reforestación, el cambio climático, el impacto de la basura, entre otros. La mejor manera de hacer que un niño aprenda es con la práctica, por ello la propuesta pretende hacer que los niños vivan experiencias donde coloquen su granito de arena a través de reforestar su escuela, cuidando lo que ya existe, colaborando con el planeta y transformando áreas al sembrar un árbol o una flor. La idea es reforestar con árboles frutales y embellecer las áreas con jardines, donde los niños trabajen en la implementación y preservación.

Palabras clave: educación ambiental, jardines, educación primaria servicio social

INTRODUCCIÓN

En esta localidad de Estación Juanita, las escuelas cuentan con muy pocas áreas verdes, la mayoría están en mal estado y descuidadas, la labor del servicio social del Ingeniero en Sistemas de Producción Agropecuaria se centra en embellecer las áreas verdes, a través del promover acciones para que los niños generen el amor al medio ambiente.

El servicio social en México tiene sus raíces en la época prehispánica con las comunidades que realizaban el trabajo de manera colaborativa, propiciando la asistencia y la solidaridad. Ya en la Colonia, el servicio toma un sentido más asistencial con los misioneros, quienes atenuaban las duras

[1] Universidad Veracruzana. marimartinez@uv.mx
[2] Universidad Veracruzana. roarieta@uv.mx
[3] Universidad Veracruzana. josesanchez07@uv.mx

jornadas de trabajo de los indígenas con actividades que los sacaran de la pobreza. Ejemplos de ello fueron Fray Bartolomé de las Casas y Vasco de Quiroga, creadores del Hospital de Santa Fe, las escuelas de Santa Cruz de Tlatelolco y de San Pedro y San Pablo.

Para algunos, el servicio social define su sentido en los años 30 como respuesta al reclamo social de los sectores marginados producidos con la Revolución Mexicana. No obstante, existen otros antecedentes. En 1885, el Congreso de la Unión había creado la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, un año más tarde, "en 1886 se presentaba y aprobaba un reglamento que establece el servicio obligatorio al Estado durante tres años después de terminada la carrera. Con ello se desarrolla el principio de una responsabilidad social pública" (Rodríguez López *et al.*, 1997, p.16).

Este trabajo se llevó a cabo a través del servicio social el cual tiene la finalidad de fomentar en los niños la responsabilidad del cuidado del medio al implementar jardines en sus escuelas. Con esta actividad se espera motivarlos y hacer crecer ese espíritu de cooperación en cada niño, así como el interés de los padres de familia y maestros, para que sirva como estrategia para enseñar y promover la educación ambiental.

La propuesta, analiza la situación actual y las áreas de oportunidad para trabajar en la implementación de jardines, protección y conservación del medio ambiente en general, en la comunidad de Estación Juanita, Veracruz. Actualmente en las escuelas de esta comunidad, existen pocos espacios con árboles frutales y jardines, es por ello por lo que resulta urgente promover acciones que coadyuven a la toma de conciencia del cuidado ambiental en los niños, los maestros y padres de familia al generar áreas verdes con árboles frutales de especies nativas y flores de ornato.

Para lograr cambios a futuro es importante empezar a trabajar con la asesoría adecuada sobre plantas, sus cuidados y el aprovechamiento de espacios físicos en las instituciones educativas, los niños de esta escuela serán gestores y beneficiarios de este proyecto, ya que realizaran actividades prácticas sobre las plantas, el suelo, la elección de las especies a sembrar, el riego, el manejo de herramienta que realizaran con la plantación, así como, cuidado y preservación de los jardines.

Además, es importante concientizar sobre la utilidad de valorar lo que ya existe en nuestro planeta, en nuestro entorno, en este proyecto se fomentara que los niños aprendan haciendo, desarrollen su actitud crítica y de investigación sobre el cuidado de las plantas y la naturaleza en general, para lograr que los niños, adolescentes y adultos, formen parte del cambio y sean responsables del medio ambiente, así como enseñarles a cuidar y sembrar plantas en edad temprana.

OBJETIVOS

Objetivo general

Implementar jardines y siembra de árboles frutales nativos en la escuela primaria teniente José Azueta de Estación Juanita perteneciente al Municipio de San Juan Evangelista, como estrategia para fomentar así la conciencia ambiental

Objetivos específicos

- Fortalecer las experiencias con el medio ambiente, a través de la exploración y la experimentación al implementar el jardín de flores y especies frutales.
- Fomentar en los niños el interés por la cultura ambiental en sus escuelas para transformar los espacios en áreas verdes.

MATERIALES Y MÉTODOS

Los materiales utilizados en este estudio se dividen en tres áreas.

a) Materiales educativos: Se utilizaron presentaciones, con diversos materiales rotafolios, trípticos y videos para sensibilizar a los alumnos sobre el cuidado del medio, así como cartulinas y colores para los talleres.
b) Herramientas. También se emplearon materiales como palas, rastrillos, escobas, cubetas, regaderas y charolas para germinación de semillas árboles frutales.
c) Material vegetativo, aquí se solicitó árboles frutales nativos para sembrar en las áreas verdes que no cuentan con sombras.

El procedimiento que se realizó para desarrollar el plan de trabajo fue el siguiente.

- Pláticas con autoridades educativas para contar en que consiste la propuesta de trabajo y contar con el permiso y el apoyo para trabajar.
- Charla con padres de familia para contar con el consentimiento que permitiera trabajar con los niños.
- Platicas con los niños para motivarlos en el desarrollo de las actividades. Esta se desarrollo con el apoyo de los maestros de grado, quienes permitieron ceder parte de su tiempo para que los niños se involucraran.

RESULTADOS

Actividades desarrolladas con los niños

Platicas se sensibilización

Se realizaron platicas introductoria para sensibilizar a los alumnos de la escuela primaria sobre la implementación de jardines y la importancia del cuidado de la naturaleza en la escuela, así como la necesidad de crear espacios de sombra a través de la siembra de árboles frutales. En esta actividad se trabajó con estudiantes de sexto de primaria, quienes respondieron muy interesados y motivados por la actividad. Ver figura 1.

Figura 1. Plática introductoria

Trípticos de apoyo a la orientación de los niños

La función del tríptico era darle la idea sobre la importancia de la naturaleza en su vida y más aún que tomen conciencia del cuidado de la naturaleza. Se les menciono que los árboles jóvenes son consumidores de carbono y a lo largo de sus 50 a 100 años de crecimiento, purifican el aire y recrean la vida. Los árboles son esenciales para la vida y para nuestra supervivencia, son los principales de productores de oxígeno, representan la vida y fertilidad de nuestra tierra. Además, se habló de los beneficios que aportan y como ayudan a regular la temperatura de los ecosistemas, a evitar escurrimientos excesivos a la tierra fértil, a inhalar el dióxido de carbono (CO2), a mantener los ríos limpios, propician el establecimiento de otras especies, y regenerar los nutrientes del suelo, entre otras cosas. Nuestro tríptico se tituló Los árboles importan, en la escuela primaria teniente José Azueta de Juanita, Veracruz. En él se describen preguntas frecuentes sobre el significado de la palabra reforestación, contaminación, el porqué de la importancia del cuidado del medio ambiente, en el tríptico se mostraron imágenes de pequeños conviviendo con su naturaleza, esto los interesó al darse cuenta de que cada acto por pequeño que parece es muy importante para proteger y conservar áreas que están desérticas. Durante la charla una pequeña expreso que debemos cuidar el rio para poder ir a nadar, este comentario permite observar que también hay interés en el cuidado del agua. Se invitó a los niños a que se interesen en sembrar un árbol y verlo crecer, servirá para algunos de sus hermanitos, y a ellos les puede proporcionar bienestar y felicidad. La sombra de los árboles servirá para que después de jugar un partido de futbol puedan sentarse bajo la sombra y refrescarse en el árbol. Así mismo, se habló de la vista que puede tener la escuela al observar los arriates llenos de flores de colores, plantas de ornatos y diversos frutales. Se les invitó a sentirse orgullosos de participar en el

embellecimiento de las áreas. Para que en el futuro expresen con orgullo que ellos fueron parte de este proyecto.

Posteriormente se repartieron trípticos, se resolvieron dudas, y los niños estaban muy interesados y emocionados de saber que podrían contribuir al mejoramiento de su entorno, mencionaron que el área donde querían sembrar frutales fuera el espacio que se encuentra situado a un costado del campo deportivo ya que en esa área no había sombras donde descansar después de jugar futbol o hacer educación física.

En una segunda sesión que se trabajó los niños aportaron lluvias de ideas, en esta cada uno menciono que plantas les gustaría sembrar, las niñas se inclinaron por las flores como rosales, tulipanes, gardenias y mañanitas. Los niños por las mandarinas, limones, plátanos, naranjas, mangos, ciruelos, mangos, nanches y capulines. Así cada uno imagino como se vería mejor su escuela señalando que le daría más vista y color. Una anécdota muy linda fue de la alumna, ella me pregunto si estaríamos reforestando o forestando su escuela, porque comento que se reforesta cuando ya hubo árboles y se murieron, este comentario nos hace ver que ella estaba muy atenta a los temas por su interés. En este caso se le comentó que se trabajarían los dos, reforestamos y forestamos en las áreas libres, como en los arriates y áreas deportivas donde nunca se había sembrado nada. La niña sonrió y dijo que estaba ansiosa por empezar, que este sería su último año (sexto año) y quería dejar huella para otros niños que estudiaran ahí después que ella. Ver figura 2.

Figura 2. Reunión con los niños

Actividad relajante

Para continuar con las platicas y actividades de educación ambiental, se colocó una bocina y se invito a los niños a escuchar musica relajante, que cerraran los ojos e imaginaran cual seria el resultado final, posteriormente se solicitó que dibujaran como esperan que quede su escuela con las actividades propuestas, a esto todos dibujaron diferentes imágenes de como visualizaban su escuela con el plan de reforestar arboles frutales y establecer jardines. Ver figura 3.

Figura 3. Dibujo de alumno.

En estas evidencias se pudo apreciar que la educación ambiental bien conducida genera buenos cambios en los niños. En esta actividad se permite apreciar el interes y la toma de conciencia de los pequeños para hacer de su escuela un mejor espacio de convivencia. Tambien fue una muestra para que los maestros que trabajan con ellos continuen enfocando sus actividades con el cuidado del medio, el fomento de la cultura ambiental y la siembra y cuidado de los arboles. Fue muy interesante ver que las ganas que le mostraron a este proyecto, espero que con estos ejercicios se haya logrado la toma conciencia, para que en otras escuelas de los siguientes grados a donde vayan a estudiar retomen el interes de continuar con este proyectos.

Figura 4. Trabajo en equipo

Trabajo de equipos

Después de las actividades en aula se procedió a integrar equipos y empezar a colectar las plantas para su siembra. Así fue como al día siguiente se recorrió con los niños la escuela y se hicieron grupos afines de acuerdo con cómo se llevan y cada uno eligió un área de la que se encargarían de sembrar y cuidar el resto del ciclo escolar. Ese mismo día se hicieron carteles con acuarelas y cartulinas, en donde ellos plasmaron una frase que los motivara a cuidar sus plantas, a protegerlas y a no pisarlas. Algunos escribieron en su cartel *cuídame y yo te cuidare, otras decían seré el aire que respiras mañana, los árboles y plantas son vida*, *cuídame y riégame*, *soy un ser vivo,* otros dibujaron árboles y les colocaron un signo de no pisar.

Figura 5. Elección de equipos por áreas

En el recorrido se observo que hay muchas áreas que pueden mejorarse en las escuelas, por ejemplo los arriates o jardineras que estan ubicados enfrente de las aulas y en los pasillos, así como en la entrada de la escuela. Estos espacios se pueden aprovechasr para sembrar flores de hornato o pasto, pero la rutina de los maestros no permite identificar las áreas de oportunidad. Ver figura 6.

Figura 6. Jardineras

Colecta de plantas

Para esta actividad se invitó a los padres de familia para donaran árboles frutales, plantas de ornato, flores para colocar en las jardineras. Algunos padres la compraron, otros trajeron de sus casas y apoyaron a sus hijos en la siembra. Para la siembra se compró un saco de cal agrícola para tratamiento del suelo, se trabajó en la plantación de los árboles frutales, así como en la fertilización con micro y macronutrientes, además se aplicó producto para el desarrollo vegetativo.

Siembra de plantas por los niños

En primera instancia se hicieron los equipos y se prosiguió a la elección de plantas, posteriormente cada uno tomo palas, cava hoyos y las plantas para ubicar el área donde se plantarían, se comenzó con limpieza manual de las áreas, logrando así limpiar de las malas hierbas que abunda en esta escuela. El suelo está muy compacto, pero poco a poco se consiguió aflojarla. Como hay ciertos frutales que no toleran los suelos húmedos, estos se sembraron alrededor del campo que es donde más seco es el suelo. En la parte de atrás de las aulas esta una parte húmeda y ahí se sembraron plantas de plátano ya que un niño traía la inquietud sembrar un plátano, se sembraron 9 plantas, tres de plátano dominico, tres de plátano macho y tres de plátano de cuadro, variedades de esta región.

CONCLUSIONES

El servicio social es un área de oportunidad para fortalecer la educación ambiental, a través de la siembra de árboles frutales nativos y el establecimiento de jardines en las escuelas primarias, además se fortalece en los niños el interés, el desarrollo cognitivo y la motivación por preservar áreas verdes. Este tipo de actividades fomenta la participación de maestros y alumnos ya que fortalece el desarrollo de habilidades en los niños a través del desarrollo de actividades

REFERENCIAS

Cobos, J. M. (2013). *Operaciones Auxiliares de preparación del terreno, plantación y siembra de cultivos agrícolas.* Málaga: IC Editorial.

EDUCO (28 de enero de 2021). ¿Por qué son importantes los huertos escolares? https://www.educo.org/blog/por-que-son-importantes-los-huertos-escolares.

El Jardin de nod (2024). Beneficios educativos de los huertos escolares para niños. https://jardindenod.com/que-aprenden-los-ninos-en-un-huerto-escolar/

Huertos escolares y pedagógicos en escuelas primarias. Consultado en https://www.uv.mx/hab/files/2021/11/Huertos-escolares-pedagogicos-en-escuelas-primarias.pdf

Guzman Lechuga, Adolfo y Valdez Borroel, María del Socorro Gabriela. El servicio social como recurso didáctico para intervenir la realidad social. *Zincografía* [online]. 2018, vol.2, n.4 [citado 2026-06-03], pp.44-61. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-84372018000200044&lng=es&nrm=iso>. Epub 09-Oct-2020. ISSN 2448-8437. https://doi.org/10.32870/zcr.v0i4.54.

TRES EJES PARA UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA

Pablo Sinuhé Ávila Rojas[1]
Marcos Miguel Cuate García[2]
Edel Arandy Hernández Maldonado[3]

RESUMEN

La didáctica de la historia enfrenta la persistencia de enfoques tradicionales centrados en la memorización de datos, los cuales obstaculizan la construcción de aprendizajes significativos y la apropiación crítica del conocimiento histórico. En el contexto contemporáneo, atravesado por la expansión de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, se profundizan problemáticas asociadas a la atención, la automatización del trabajo académico y la superficialidad cognitiva, además de la constante pugna por la originalidad de las tareas y proyectos del alumnado. Este artículo propone una reconfiguración teórico-metodológica de la enseñanza del estudio de la historia de la psicología a partir de tres categorías analíticas a manera de ejes, derivadas de la historia: institucionalización, recepción y contexto sociocultural. Estos ejes permiten estructurar contenidos históricos desde una perspectiva crítica, orientada al análisis de contenidos y al desarrollo de ejercicios de contemporaneidad que vinculan pasado y presente como un modelo proactivo. La propuesta desplaza el énfasis de la acumulación de información hacia la producción de sentido histórico, fortaleciendo competencias de argumentación, interpretación y pensamiento crítico. En este marco, se plantea la formación de sujetos epistémicamente activos, capaces de problematizar los procesos históricos y de integrar reflexivamente el conocimiento en su trayectoria académica.

Introducción

Los retos que afronta la institución educativa se presentan hoy, en todos los niveles, de muchas maneras y cada vez más complejos, generando una especie de círculo problemático que siempre encuentra espacio para algo más que agregar. Desde problemas de comprensión lectora en los primeros grados hasta el cada vez mayor uso de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial generativa en los superiores, de las cuales Sam Altman CEO de OpenAI, anunció que ChatGPT ya tiene alrededor de 800 millones de usuarios semanales alrededor del mundo (OpenAI, 2025); pareciera que todos se unen en verdadera afrenta al sistema educativo del momento.

[1] Instituto de Estudios Superiores de la Red Iberoamericana de Academias de Investigación . pablo.sinuhe@gmail.com
[2] Instituto de Estudios Superiores de la Red Iberoamericana de Academias de Investigación. Psic.cuate@hotmail.com
[3] Universidad Veracruzana. edelhernandez@uv.mx

Así es como, dentro de la didáctica de la historia, la persistencia de enfoques tradicionales como la memorización de fechas, nombres y lugares, pareciera no ser gran cosa o al menos, es un tipo de aprendizaje que es útil para los efectos del lugar que tiene la historia en los estudios académicos: el establecimiento de antecedentes remotos del tema contemporáneo que se busca abordar, sin mayor conexión con el presente que el que busca posicionarse en la observación y que, en su mejor momento, sirve para ejemplificar situaciones de la actualidad con la que comparte similitudes, y en su peor, queriendo entender los hechos del pasado con la mentalidad de hoy. Darle un papel secundario a la historia dentro del esquema curricular en el aprendizaje y no una relación activa con el presente, mantiene esa visión incluso en los años universitarios que es donde este documento hace hincapié.

La enseñanza de la historia puede ser auxiliar activa para estimular la concentración, el pensamiento crítico y reflexivo, además de apoyar en el proceso de concientizar que la memoria puede contener sesgos como lo indica en los errores o “pecados” de la memoria propuestos por Schacter (2022). Esto es, que la propia materia de historia de la psicología puede ahondar en el estímulo de habilidades que materias más explícitamente concentradas a ello buscan lograr en los primeros semestres. A esto habrá de agregarse la inquietud urgente de dominar esas habilidades para que los estudiantes sean capaces de ponderar la información que obtienen de las interfaces de inteligencia artificial que aún distan de ser confiables.

Así es que esta propuesta busca trazar una base teórica apoyada en herramientas del estudio de la historiografía para generar tres ejes que sirvan de base en la enseñanza de la historia de la psicología. Alineadas con tareas correspondientes a esos mismos ejes, servirán como construcción de un modelo de enseñanza de los contenidos dispuestos comúnmente en la currícula de la materia, para poder estimular una manera más proactiva tanto de la enseñanza como de las actividades de los alumnos, incluso impulsando el trabajo fuera de rúbricas que solo cubren algunas habilidades específicas en las evaluaciones.

LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA

¿Por qué la historia de la psicología? No sólo se parte de la formación del que esto escribe, también de una necesidad latente de esta disciplina porque sus bases queden lo suficientemente asentadas para intentar guiar al estudiante hacia una práctica profesionalizada con una fuerte dosis de honestidad epistemológica y una correspondencia con la práctica basada en evidencia que son los fundamentos que necesita ante su proclamado carácter de ciencia. Si bien estos son parte de los debates y necesarias crisis internas de cualquier disciplina, la enseñanza de la historia de la psicología, de poca trascendencia ha sido para conectar las bases epistemológicas de las teorías y los modelos de su práctica, sobre todo en la psicología de enfoque clínico, donde la práctica se diversifica hacia

momentos que llegan a lo surreal, con creencias esotéricas mezcladas con técnicas psicoterapéuticas, hasta una praxis improvisada e irresponsable.

La historia de la psicología, se suele ubicar inconsecuentemente en la currícula, sólo bajo espacios como tronco común y no bajo una lupa disciplinar que la hermane a materias como paradigmas en psicología o teorías psicológicas, donde esas tres materias vistas como "teóricas", parecen compartir ciertas alianzas en términos filosóficos e históricos y no existe cohesión entre contenidos que incluso llegan a repetirse sin ayudar a la idea de una cierta unidad disciplinar ante la multitud de saberes que componen a la psicología. Y aunque no es objetivo de este documento hacer un análisis de la programación de la carrera, se puede decir que repensar la currícula universitaria es uno de esos trabajos que si de por sí eran urgentes, con el uso de tecnologías emergentes, ya es vital para sacar a flote carreras universitarias que corren el peligro de quedar obsoletas en términos didácticos. Pero claramente, eso es un problema demasiado grande y que, aunque está presente, no atiende a lo planteado en este estudio.

Es así que la historia de la psicología se plantea como una revisión de hechos del pasado, algunos canónicos y otros más míticos que respaldan a la disciplina y le proveen de un pasado que sirve de referencia ante los avances que se han planteado en las últimas décadas, aunque eso sea algo ciertamente difícil de enunciar. Por una parte, porque la historia de la psicología puede referir eventos como la fundación del "primer" laboratorio de psicología en la Universidad de Leipzig en 1879 y establecer antecedentes tan remotos como Aristóteles en el Siglo IV A.E., apenas logrando explicar cómo se establecen esas relaciones entre autores, hechos y lugares. A esto habrá de agregarse la proliferación de escuelas de pensamiento y bagajes que provenían desde la filosofía empirista, kantiana, incluso medieval, hasta las primeras teorías e ideologías que, con el paso del tiempo, fueron el depositario del pensamiento psicológico moderno.

En diversidad de ocasiones se habrá escuchado un comentario en las aulas, cada vez más recurrente por parte de los docentes, de que en caso de que se quiera profundizar el conocimiento se pueden consultar libros y artículos especializados. Claramente eso no tiene nada de malo, pues todo programa se nutre de literatura especializada y complementaria para el programa a cursar. Aun así, la sensación de información superficial no deja de ser una constante preocupación ante lo que se decide entregar en clases y lo que un estudiante puede aprender por su parte, no obstante el hecho de que la psicología sea una disciplina joven.

A dichos elementos se pueden agregar algunas otras cosas: escasa o nula formación histórica o filosófica en estas materias, constante problema de no volver "prácticos" los contenidos entendidos como teóricos, escasa relación de esos contenidos con la vida profesional proyectada por el estudiante, el deseo de profesionales y docentes por incluir el estímulo de la capacidad crítica en el

alumnado o resignarse a que memoricen hechos más o menos razonados para aprobar el curso, el ya mencionado y constante estira y afloja con las tecnologías emergentes, principalmente con la IA y las consecuencias cognitivas que eso conlleva, entre otras.

La situación primordial es lidiar con las problemáticas que pueden surgir por la ausencia del pensamiento crítico y la escasez reflexiva de acuerdo a los contenidos históricos con los que se trabaja comúnmente sin hacer todo un escarbado en la currícula de la carrera en los diferentes planes de estudio de las universidades en México. Este documento busca establecer algunos puntos de trabajo a manera de ejes que permitan aproximarse desde una perspectiva histórica, a la comprensión de los contenidos de la materia de historia de la psicología en la carrera de psicología. Aunque esta investigación se basará en el establecimiento de esos tres ejes, también buscará comprender algunas tareas con base en ellos sobre los contenidos de la materia,

Sin tomar en cuenta ningún programa en específico, se ejemplifican con un par de contenidos típicos de la materia. La propuesta si bien es didáctica, también es una forma basada en la teoría del análisis historiográfico para poder interactuar activamente con los contenidos y convertirlos en mecanismos de reflexión e interacción conceptual con la realidad de la disciplina psicológica con la contemporaneidad. Esta propuesta pretende estimular la reflexión del estudiante con los contenidos, por lo que si decide utilizar una IA para hacer tareas, estas estarán sujetas a un modelo de interrogación de fuentes y correlación con la realidad de la disciplina psicológica, como parte de la dinámica de clase.

Finalmente, debe recordarse que, para que el alumno sea capaz de transformar su realidad y ser un sujeto comprometido con la sociedad, debe tener capacidad de análisis y ser crítico con la información que posee. La historia deja de ser un contenido y se convierte en herramienta para la toma de conciencia social e individual, lo cual habrá de favorecer al perfil del egresado de la carrera, lo cual ya ha sido un reto constante para la eficiencia terminal respecto a habilidades de las carreras universitarias.

LOS TRES EJES

Dentro del estudio de la historiografía, algunas herramientas ayudan a generar perspectivas determinadas para abordar el conocimiento de las personas, sitios y acontecimientos. Algunas de ellas representan una perspectiva para hacer de la historia una práctica, otras son aproximaciones conceptuales a un quehacer que se genera como un producto de la actividad humana aunque no le sea “natural”, pero para efectos de la propuesta y desarrollo de modelo, probarán sus capacidades para no solo el aprendizaje de la historia, sino de la estimulación cognitiva necesaria para integrar conocimiento en las vivencias y realidades de los estudiantes y, en general, para quien se asuma en un papel de aprendiente.

Los tres ejes se proponen para que sean básicamente una lente analítica para que se sostenga una constante de relación entre la información histórica (los contenidos propios de la materia) y una narrativa que permita dialogar e interrogar las fuentes y sobre todo, generar un análisis que se vea como una serie de puntos de encuentro con esa información histórica, en la contemporaneidad del estudiante de la carrera, logrando que se interactúe incluso con las tareas a desarrollar, que pueden estimular un tipo de evaluación que integre a los estudiantes a la discusión e intercambio de ideas.

A continuación, se hará un planteamiento de esas tres herramientas planteadas como ejes por los que circularán los contenidos de historia de la psicología, explicándolos para después poder proyectar su utilización en un contexto didáctico aplicado.

INSTITUCIONALIZACIÓN

Las instituciones se muestran como habilitadoras de una nueva distribución del espacio social, la cual se lleva a cabo en lugares que condicionan un lenguaje y prácticas que habrán de ser legitimadas por sus practicantes (De Certeau, 1993). Las instituciones tienen un funcionamiento más allá de su concepción como estructuras organizativas, también tienen influencia para el intercambio y conceder los espacios de legitimidad de, por ejemplo, una ciencia o algún saber. Para Michel de Certeau, la institucionalización permite comprender cómo determinados saberes logran posicionarse como legítimos dentro de un contexto histórico específico, mientras otros permanecen marginados o subordinados, ayudando a explicar su validación histórica.

Para este análisis, la universidad es relevante al ser comprendida como uno de los principales espacios de producción, intercambio y legitimación del conocimiento, y el espacio universitario es importante para habilitar otros lugares como institutos, centros de investigación o de atención que expanden y diversifican la producción del conocimiento. El poder de legitimación no es lo único que se toma en cuenta en la institucionalización como primer eje observado, también las condiciones en las que el discurso histórico entra y es capaz de tomar esa autoridad, generando condiciones materiales, discursivas y simbólicas que permiten que ciertos contenidos alcancen autoridad científica. La institucionalización se ha de subrayar, no se limita a la creación de espacios físicos, sino que comprende el conjunto de procesos mediante los cuales un discurso adquiere reconocimiento, estabilidad y capacidad de influencia dentro de una comunidad académica o científica.

Como menciona Danziger (2009), hay actividades que generan conocimiento psicológico en un contexto disciplinario e institucional que resultan en productos tales como teorías, observaciones, tests o experimentos y eso los vuelve productos distinguibles. Es en ese contexto donde la práctica adquiere, pues, legitimación y el alcance necesario para repercutir en sus contextos, conformándose como una disciplina sostenible.

Para De Certeau (1993), la operación historiográfica, entendida como un análisis de la historia, depende de un lugar, una práctica y una escritura, que son los elementos que le dan oportunidad a una serie de eventos en el tiempo, de hacerse notar y ser considerados como de influencia histórica. Así, el análisis histórico no surge de manera neutral o espontánea, sino desde condiciones específicas de producción que delimitan qué puede ser considerado como un conocimiento válido y qué narrativas se consolidan como referentes legítimos dentro de una disciplina.

En este contexto se puede abordar la noción de campo de Pierre Bourdieu (2002), ya que permite ampliar la concepción de los procesos de legitimación. Para el sociólogo francés, el campo constituye un espacio social con relativa autonomía donde diversos actores e instituciones compiten por el reconocimiento, lo que incluye autoridad y hasta el monopolio de la producción legítima del conocimiento. Dentro de esos espacios existen relaciones de fuerza que determinan cuáles discursos son los que alcanzan mayor legitimidad y cuáles permanecen en posiciones periféricas o subordinadas e incluso, a manera de desarrollo. Esto refuerza la visión de De Certeau respecto a cómo el establecimiento de relaciones institucionales, epistemológicas y sociales a través del campo determinado (se podría hablar de disciplina o ciencia), es puesto históricamente como válido y se convierte en saber legitimable.

Es así, que este eje observa a la institucionalización como una posibilidad de problematizar las condiciones bajo las cuales la disciplina psicológica se logró constituir como un saber científico autónomo en el sentido moderno. El objetivo de contemplar este primer eje obedece a llevar la atención de una cronología de autores, fechas y lugares, hacia el estudio de las relaciones institucionales, epistemológicas y sociales que puedan hacer posible el reconocimiento de la psicología dentro del ámbito científico. Así mismo, dependiendo de la temática a observar, el análisis institucional puede llevar al hecho de repensar la influencia de lugares como - en el ejemplo del laboratorio de psicología wundtiano - la Universidad de Leipzig validando con dicho laboratorio, los primeros estudios de la psicología fisiológica.

Esto como se podrá suponer, es un ejemplo de cómo otros espacios universitarios ayudaron a que se validara el conocimiento, institucionalizándolo para que obtuviera reconocimiento de sus pares, habilitando espacios de intercambio y fomentando que otros contextos los agregaran a sus estudios y prácticas en una dinámica de dispersión y expansión de la disciplina.

RECEPCIÓN

El segundo eje es la recepción, la cual constituye un punto fundamental en esta propuesta para comprender la manera en que los saberes psicológicos circulan, son apropiados y reinterpretados dentro de contextos históricos específicos y sobre todo, por actores específicos. Se puede decir que,

a diferencia de una visión que entiende el conocimiento como una serie de contenidos transmitidos linealmente y de la misma forma en que surgieron, el concepto de recepción permite observar que toda idea, teoría o práctica, sufre transformaciones en el momento que es insertada en nuevos contextos, sean institucionales, culturales o sociales.

Por lo tanto, se está hablando necesariamente de que la historia de la psicología no se limita a describir la aparición de determinados conceptos, ideas o escuelas, salidos como por generación espontánea. Incluso los conceptos de la psicología "científica" inaugural fueron adaptados; si se toma el ejemplo de los cursos de Wundt en 1862, los separó levemente de la idea filosófica predominante y los llevó hacia la fisiología, con métodos experimentales propios de las ciencias naturales y se publicaron bajo el nombre de "Lecciones sobre la mente humana y animal" un año después, para posteriormente escribir sus Principios de psicología fisiológica en 1871.

Es decir, Wundt recepcionó con base en conceptos y métodos de la fisiología de su tiempo, los conceptos de la psicología más relacionados a su rama y buscó establecer diferencias de percepción y conciencia basado en el empirismo, es decir, la evidencia obtenida a través de métodos experimentales. Cabrá agregar que el pensamiento de Wundt fue cambiando hasta llegar a la "psicología de los pueblos" también llamada psicología social, como resultado de la maduración de sus ideas y transformando en el camino, la idea de psicología con la que trabajó durante décadas.

Tal como sugiere Roger Chartier (2017), los procesos de apropiación cultural no son pasivos, pues el texto adquiere significación a través del diálogo con sus lectores, lo que también los hace lidiar con el hecho de que los textos no son perennes allí en su quietud, sino que existen a través de lo que se interpreta a partir de lo que ellos comunican. Esto habla de que la circulación de las ideas implica procesos de transformación, resignificación y adaptación, lo que da a entender que los saberes no conservan un significado fijo o inmutable al desplazarse entre diferentes espacios sociales. Este pensamiento, adaptado al estudio de la historia de la psicología, da oportunidad de cuestionar la idea de que las teorías psicológicas fueron simplemente "adoptadas" tal cual eran y de forma uniforme en cada país, institución o comunidad disciplinar, sin enfrentar un proceso de entendimiento y adaptación. Por el contrario, cada contexto histórico condicionó de formas particulares la comprensión y utilización de esos conocimientos.

Así es como la recepción se puede entender como un proceso activo de reinterpretación disciplinar y claramente, es digno de análisis, ya que permite comprender cómo otros saberes son determinantes para acoger los "nuevos" saberes y significar condiciones favorables, para aproximarlos a la legitimación y allanar un camino para su propia identidad científica. En el caso de no ser condiciones favorables, habría de pensarse en cómo el nuevo saber debió buscar cobijo alterno o incluso tener que transformar las prácticas y relaciones sociales que le conciernen para abrirse un espacio con

adeptos con otros contextos que le fueran favorables, creando incluso conocimientos híbridos a partir de ello.

En términos de la historia de una disciplina, es difícil hablar de una evolución lineal y agrupadora de conocimiento, ya que como menciona Danziger (2009), muchas de las prácticas experimentales fueron construcciones ligadas a contextos históricos específicos, como ocurre con el psicoanálisis, que, a pesar de su vigencia, se puede plantear que difícilmente habría sobrevivido en la contemporaneidad. Tuvo que tener una recepción sólida por campos como la neurología y la psiquiatría de finales del Siglo XIX, para instalarse de manera segura en una época que le aperturó un espacio y práctica un poco más alejado del nacimiento de la psicología científica, pero más cercano a un contexto filosófico.

Hablar de la recepción, permite entender a los autores desde una perspectiva que comprenda sus motivaciones y saberes integrados, pero también desplaza la atención a las dinámicas de circulación del conocimiento, lo cual puede incluir prácticas, lenguajes, hasta autoridades epistemológicas y métodos diversos. Siguiendo el ejemplo del laboratorio de Leipzig, los métodos experimentales de la fisiología permitieron reforzar la legitimidad científica de la psicología y a la vez, modificaron la manera en que se concebía hasta ese momento, el estudio de la mente y la conducta humana.

La manera en que el conocimiento psicológico fue recepcionado, significó mucho para validar a esa "nueva psicología" como también se le llegó a llamar, la cual, como otras prácticas y teorías de la psicología posterior, creó un horizonte de expectativas como Hans Robert Jauss (1981) se refiere a la recepción como construcción para la comprensión estética, donde se reconoce la importancia de una construcción histórica y cultural para resignificar determinados contenidos.

Finalmente, se puede recurrir a la perspectiva de Gadamer (1999), donde la comprensión histórica no implica una especie de reproducción exacta del pasado, sino un proceso interpretativo donde las personas establecen un diálogo entre su propio horizonte histórico y el de aquello que busca comprender, como en este caso, los contenidos de historia de la psicología. Así, esto no se dirige a una asimilación pasiva de información, sino como un ejercicio de reinterpretación crítica que sea capaz de relacionar las problemáticas del pasado con las condiciones actuales de la disciplina, logrando el efecto que se plantea en los tres ejes para el modelado didáctico de esta propuesta.

EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Uno de los elementos fundamentales para el análisis histórico de cualquier disciplina, es el contexto sociocultural, ya que reconstruye históricamente las relaciones con otros saberes científicos, filosóficos y sociales del tiempo en que se les está observando, desde la comprensión de procesos profundos que se ven atravesados por condiciones históricas específicas que determinaron las formas en que

ciertos discursos alcanzaron reconocimiento, legitimidad y a la postre, permanencia dentro del ámbito científico.

El contexto no se ve como un marco descriptivo de acontecimientos alrededor del objeto a observar, sino que se toma como una condición de posibilidad que permite comprender por qué determinadas ideas surgieron, circularon y fueron aceptadas dentro de momentos históricos particulares. Estas condiciones adquieren la profundidad necesaria para, por ejemplo, evitar fragmentar las narrativas de contenidos históricos que llegan a privilegiar la memorización de fechas, escuelas, personajes, y los integra en una realidad que es posible conocer e historiar.

Es de relevancia citar a Michel Foucault para entender cómo los saberes científicos se encuentran ligados a condiciones históricas específicas de producción discursiva. En su arqueología, los discursos no vienen de manera espontánea ni exclusivamente racional, sino envueltos en estructuras históricas que delimitan todo aquello que puede ser pensado, dicho y considerado verdadero en determinado momento (Foucault, 2010). Eso puede ayudar a comprender que la psicología no funciona con base en el "descubrimiento" de conocimientos, sino que está históricamente situada y participa de formas específicas de producción de verdad, así como de su lenguaje y prácticas, puestas a consideración de una comunidad situada en contextos específicos.

Aquí se habrá de retomar también la visión del paradigma kuhniano acerca de que este es una realización científica que durante cierto tiempo, proporciona modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica (Kuhn, 1971), lo cual se comprende porque los criterios para considerar a los paradigmas como temporales, dependen de las problemáticas que se consideran "vigentes" por ese marco epistemológico que las plantea. Eso también será capaz de condicionar la manera en que se abordarán los problemas, es decir, las metodologías de trabajo para que exista una relación armónica y lógica. Tal visión es interesante porque dentro de la psicología, se han considerado diversidad de métodos de trabajo y técnicas de investigación según la tradición o teoría con la que se trata y muchas de ellas han cambiado según el surgimiento de nuevos estudios y síntesis (como la de los paradigmas cuantitativo y cualitativo que hoy en día está fuertemente marcado en el abordaje de la investigación). Todo ello, de alguna forma estabiliza a la disciplina por el tiempo que el contexto sociocultural lo vea como pertinente hasta que deja de formar de las prácticas en psicología, un ejemplo claro es el Manual de Diagnóstico DSM que ha tenido sensibles cambios en sus perspectivas diagnósticas y metodológicas a lo largo del tiempo.

Otro autor que ayuda a reforzar la visión de que las ciencias no se desarrollan en condiciones neutrales o abstractas es Georges Canguilhem, cuya visión específica sobre la psicología es importante ya que habla acerca de que hay categorías consideradas "naturales" dentro de la disciplina que en realidad

obedecen a construcciones históricas sujetas a transformación (Canguilhem, 1998), lo cual es precisamente una ruptura epistemológica con la idea de un objeto de estudio de la psicología.

En este contexto se puede aludir de nueva cuenta al ejemplo del DSM, en este sentido, acerca de su primera versión de 1952, que incluía diagnósticos que descartó para la cuarta versión de 1994, ya que se hicieron nuevos desarrollos en medicina y psiquiatría que apoyaron el nuevo rumbo de las observaciones y categorías, lo cual también se vio influido por esquemas sociales y culturales que reforzaron algunos de los cambios hechos. Se puede hablar también de otro episodio polémico que es antecedente a la psicología donde Joseph Gall, autor de la "craneoscopía" (sus seguidores la popularizaron con el nombre de "frenología"), daba sus lecturas en Viena, pero fue censurado por el gobierno austríaco en 1802, lo cual lo hizo buscar espacios y contextos más favorables en París y Berlín (Boring, 2006).

LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Los contenidos de la materia de historia de la psicología suelen emplear una narrativa lineal y selecta de hechos que pueden manejarse como sobresalientes o fundacionales que presentan el desarrollo como una sucesión progresiva de descubrimientos, autores y acontecimientos decisivos. Algunos "pugnan" por ser el origen de la psicología, otros por ser la definición "oficial" del objeto de la psicología, incluso algunos estiman la etimología como un acontecimiento y eso ayuda a la consolidación de una visión homogénea y acumulativa del saber producido por y sobre la disciplina.

Kurt Danziger (2009), explica que gran parte de la historia tradicional de la psicología fue construida a partir de mitos fundacionales que buscan otorgar coherencia e identidad científica a la disciplina, dejando de lado las disputas, crisis, contradicciones y condiciones históricas específicas que hicieron posible esa consolidación. De hecho, los contenidos educativos relacionados a la materia tienen ese tipo de estructura, aunque didácticamente se ordenan mediante la unión de algunas preguntas detonadoras que sirven para involucrar al alumnado en el contenido. Aún así la propia dinámica es de "escenas" esto es, de una porción histórica representada por personajes y fechas, donde poco o ningún seguimiento es establecido con el siguiente segmento histórico, lo que da la impresión de un saber episódico con conexiones casuales y no causales entre los contenidos ordenados cronológicamente, decididos a encumbrar construcciones canónicas, corriendo el riesgo de invisibilizar los procesos que les dieron forma así como el contexto particular de esos episodios que incluye a otros actores, tradiciones y prácticas.

Es así que esta propuesta, alineada a los tres ejes anteriormente descritos, pretende romper con el modelo de enseñanza basado en las narrativas cerradas y memorísticas, desplazando el análisis hacia ejercicios que problematicen la historia de los contenidos ya incluidos en la programación de la materia

con base en la interrogación crítica de las condiciones de institucionalización, recepción y contexto socio cultural que dieron forma a la disciplina psicológica.

También, se alude aquí a los elementos de segundo orden para la enseñanza de la historia que proponen Arteaga y Camargo (2014, citados en Huerta, 2025), quienes sostienen que permiten historizar procesos con conceptos ubicados en eras, etapas o épocas que tienen diferentes características entre sí. En el campo aplicado, esto favorece que los alumnos trabajen con evidencias obtenidas de las fuentes históricas, donde básicamente se busca:

- Identificar a la historia como un tipo de conocimiento que facilita comprender procesos acontecidos en el pasado, así como sus relaciones con el presente.
- Elaborar interrogantes e hipótesis, identificar evidencias y validar argumentos en los procesos del pasado y sus vínculos con el presente, utilizando conceptos históricos de primer y segundo orden.
- Entender de modo reflexivo la importancia de procesos, personajes y/o acontecimientos históricos de segundo orden, la consulta de fuentes históricas y la discusión en comunidad.
- Debatir a partir de evidencias, las diversas y a veces conflictivas historias sobre el pasado planteadas por los historiadores y/o los testigos de procesos de pasado (Arteaga y Camargo 2014, en Huerta, 2025, p.108).

Eso muestra que los ejes propuestos son una manera de establecer interrogantes dirigidas hacia la transformación de la relación del estudiante con los contenidos históricos que les permitan contextualizar, problematizar e interrogar críticamente los procesos de construcción disciplinar de la psicología.

DIDÁCTICA DESDE LOS EJES

Si bien los ejes propuestos son herramientas de estudio historiográfico que han probado permitir análisis a profundidad de los eventos históricos observados, en esta propuesta se transforman en brújulas que habrán de guiar a los estudiantes a través del análisis de los contenidos escolares propuestos en la asignatura de historia de la psicología. Esto hará que los contenidos que se plantean, constituyan una narrativa más allá de lo episódico y puedan enlazarse, no sólo por cronología, sino por las interrogantes que son capaces de generar en éstos y que los alumnos, guiados por el docente entrenado, puedan convertirse a la postre, en ejercicios analíticos que estimulen no sólo su aprendizaje, sino su pensamiento crítico y reflexivo. Por lo tanto, será prudente mencionar cómo funciona cada eje desde el punto de vista didáctico.

Institucionalización: Establecer los puntos de análisis desde la institucionalización permitirá problematizar las condiciones bajo las cuales la disciplina alcanzó un grado de legitimidad y saber

autónomo, tomando como referencia los lugares que permitieron establecer puntos de encuentro e intercambio entre los interesados en el saber y cómo a partir de ello, llevaron a otras instancias sus conocimientos e investigaciones, además de las publicaciones y conferencias que pudieron desde el cobijo institucional, expandiéndolos a través de la vinculación interinstitucional. Así mismo, la identificación de actores en esos espacios que establecieron autoridad y monopolio para la producción del conocimiento psicológico.

Recepción: La recepción como eje, permitirá que los estudiantes problematicen la manera en que las teorías psicológicas se continúan transformando en el presente. Saber cómo se entienden hoy esas prácticas no sólo teóricas sino también aplicadas, poder detectar cómo se reinterpreta la clínica o la educación en la psicología actual a partir de las prácticas fundacionales y su devenir histórico sobre esa línea, hace que el presente de la disciplina sea una unidad de análisis más palpable para los estudiantes. Esto ayuda a la problematización histórica como una forma activa de aprendizaje desde los actores que les fueron dando forma en cada momento observado en el curso.

Contexto sociocultural: La búsqueda de una construcción contextualizada de la historia es importante para que se vincule a procesos y proyectos políticos, científicos y filosóficos que tuvieron que ver directamente en la configuración de la psicología moderna. Esto también ayuda a que no se aprenda la historia de la psicología como una especie de surgimiento autónomo que se desentiende de las tensiones intelectuales y sociales de su tiempo. Al contrario, las ideas respecto a la psicología, y eso se ha de tener en cuenta en la formación de futuros psicólogos, están relacionadas con fenómenos culturales, políticos y científicos amplios. Ha de pensarse, por ejemplo, en cómo el conductismo tuvo un auge durante gran parte del siglo XX, lo cual puede relacionarse con el interés creciente por el marco de la objetividad científica directamente heredado de la psicología wundtiana y los estudios pavlovianos, de ahí los métodos experimentales, lo cual también impulsó la predicción de la conducta y el enfoque biologicista para explicar el comportamiento humano.

ESTRUCTURA OPERATIVA DE LA ESTRATEGIA

De forma breve, se explica la estrategia, la cual funciona en tres momentos:

1. Presentación del contenido histórico tradicional
2. Segmentación del mismo para interrogarlo mediante los tres ejes (por ejemplo: ¿Qué institución o instituciones cobijaron el objeto del contenido?, ¿cuál era la formación de los actores que recepcionaron el objeto del contenido?, ¿cuál era el contexto específico que generó las condiciones de posibilidad del objeto del contenido?)
3. Relación contemporánea y problematización disciplinar utilizando los mismos ejes para establecer la contextualización.

Esta estructura deberá acoplarse con ciertos cambios y adecuaciones a cada contenido observado y proponerse una evaluación respecto a las problematizaciones especificadas. Dicha evaluación puede moverse entre grupos de discusión que evidencien respuestas acordes a las interrogantes establecidas por los ejes, la relación clara y justificada del ejercicio de contemporaneidad e incluso una evaluación oral en caso de que se soliciten trabajos escritos para corroborar la congruencia y reconstrucción de procesos históricos realizadas por los estudiantes.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la historia de la psicología continúa enfrentando cierto predominio de modelos centrados en la transmisión lineal y memorística de contenidos organizados mediante relatos funcionales, cronologías episódicas y narrativas míticas que, si bien ayudan a estructurar de alguna manera la disciplina, en términos didácticos, esto puede invisibilizar condiciones históricas, institucionales y socioculturales que hicieron posible el camino de consolidación de la psicología como saber científico. Esta situación limita la posibilidad de que los estudiantes desarrollen una comprensión crítica de la disciplina y de los procesos históricos ante las problemáticas de la actualidad en el sistema educativo.

La propuesta aquí presentada buscó desarrollar una estrategia didáctica basada en tres ejes de análisis que son herramientas de la historiografía: la institucionalización, recepción y contexto sociocultural. A través de ellos, los contenidos tradicionales de la historia de la psicología pueden ser desplazados desde modelos centrados en la acumulación de información hacia ejercicios de problematización histórica que permitan contextualizar los procesos de construcción disciplinar, interrogar críticamente sus formas de legitimación y relacionar el pasado de la psicología con sus manifestaciones contemporáneas.

Se buscó justificar estos ejes con un sentido teórico que los proyecta en búsqueda de promover la idea de que la enseñanza de la historia posibilita comprender que la psicología no es un conocimiento autónomo, homogéneo ni ajeno a las tensiones de su tiempo, sino que es una construcción histórica atravesada por una gran cantidad de disputas epistemológicas, procesos institucionales, apropiaciones conceptuales, metodológicas y transformaciones socioculturales constantes. Es por eso que los ejes propuestos funcionan no sólo como categorías analíticas, también como mediadores didácticos que estimulan ejercicios de interpretación, contextualización y reflexión disciplinar que no buscan establecer un cánon de comprensión en términos de lo que se aprende, sino estimular una visión crítica de ello.

Esta propuesta también ayuda a la transformación de la relación del estudiante con los contenidos históricos mediante dinámicas de interrogación histórica que favorezcan su capacidad de análisis

crítico de las fuentes, la reconstrucción de procesos históricos y la articulación entre pasado y presente, incluso fuera de las aulas, cuando consulten material complementario o especializado. Estimular la proactividad en los estudiantes, será uno de los objetivos principales de este tipo de propuestas de enseñanza y aprendizaje.

En un primer cuarto de siglo que se lleva recorrido, la creciente automatización de tareas académicas y el acceso inmediato a información mediante herramientas digitales e inteligencia artificial, han medrado algunos aspectos cognitivos y disposicionales de los estudiantes, por lo que es pertinente fortalecer modelos educativos orientados no sólo a la reproducción de los contenidos, sino al desarrollo y fortalecimiento de sus capacidades críticas, interpretativas y reflexivas. La enseñanza de la historia de la psicología constituye un espacio formativo no sólo orientado al conocimiento de las bases históricas de la disciplina, sino también a la comprensión crítica del presente de la psicología y de su horizonte de futuro, del que los estudiantes formarán parte activa.

REFERENCIAS

Boring, E.G. (2006). “Historia de la psicología experimental”. Trillas.

Bourdieu, P. (2002). “Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto.” Montressor.

Canguilhem, G. (1998). ¿Qué es la psicología? *Revista Colombiana de Psicología*, (7), 7–14. https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16039

Chartier, R. (2017). “El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII”, Gedisa, 2017.

Danziger, K. (2009). *Constructing the Subject. Historical origins of psychological research.* Cambridge University Press

Foucault, M. (2010). “La arqueología del saber”. Siglo XXI.

Gadamer, H.G. (1999). “Verdad y método”, Vol.1., Ediciones Sígueme.

Huerta González, R. (2025). Tres modelos de enseñanza de la Historia, tres caminos para la enseñanza de Clío. *Debates por la Historia*, 13(2), 101–132. https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v13i2.1881

Jauss, H. R. (1981). *Estética de la recepción y comunicación literaria* (B. Sarlo, Trad.). *Punto de Vista*, IV(12), 34–40. https://lenguajes3unr.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/jauss_estetica-de-la-recepcion.pdf

Kuhn, T.S., (1971). “La estructura de las revoluciones científicas”. Breviarios 213, Fondo de Cultura Económica.

OpenAI. (2024). *DevDay*. OpenAI. https://openai.com/es-ES/devday/

Schacter D.L., The seven sins of memory: an update. *Memory.* 2022 Jan;30(1):37-42. doi: 10.1080/09658211.2021.1873391.

SABERES BÁSICOS PARA LA DOCENCIA DEL SIGLO XXI EN EL CONTEXTO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM)

Rogelio Romero Colín[1]

RESUMEN

La conferencia expone la necesidad urgente de reinventar la educación frente a un mundo marcado por la vertiginosidad del cambio, la globalización y la sociedad del conocimiento.

Los desafíos del siglo XXI, como lo son la inteligencia artificial, la robótica, el big data, las neurotecnologías, la cultura digital, la conectividad, entre muchas otras más, demandan una docencia capaz de transformarse y de formar ciudadanos integrales.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), a través de sus diferentes informes desde 1972 hasta la fecha, plantea un nuevo contrato social para la educación, donde los docentes son reconocidos como agentes clave de la transformación. Se exige profesionalización, colaboración, investigación y condiciones laborales dignas, así como una pedagogía participativa y cooperativa.

Los pilares formativos denominados se convierten en guía para un desarrollo humano integral que abarca lo profesional, lo ciudadano y lo personal.

La NEM impulsa estrategias colegiadas y colaborativas, que exige dominar saberes disciplinarios, didácticos, digitales, metodológicos, emocionales, ecosociales y humanistas.

El presente ensayo explora y analiza con profundidad los saberes básicos necesarios para el ejercicio docente en el siglo XXI a la luz del marco pedagógico e institucional de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Frente a un escenario global caracterizado por vertiginosos avances tecnológicos, brechas socioeconómicas y dinámicas culturales cambiantes, la docencia exige una reconfiguración estructural. El estudio articula las aportaciones teóricas y reflexiones, los marcos internacionales promovidos por la UNESCO y la pedagogía crítica de Paulo Freire, examinando cómo los saberes disciplinarios, didácticos, digitales, metodológicos, emocionales, eco sociales y humanistas se integran para dar respuesta a los desafíos del presente. Asimismo, se analizan las implicaciones del nuevo contrato social para la educación, el papel de la autonomía profesional, la investigación-acción en el aula y las condiciones laborales dignas indispensables para garantizar una transformación educativa justa, equitativa e incluyente.

Palabras clave: Transformación; Docencia; Colaboración; Humanismo; Innovación

[1] Instituto de Estudios Superiores de la Red Iberoamericana de Academias de Investigación. rromerocz92020@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El horizonte educativo del siglo XXI está marcado por una transformación sin precedentes. Fenómenos como la automatización, el avance exponencial de la inteligencia artificial, la conectividad global, el internet de las cosas y la sobreabundancia de datos configuran un contexto en el que el conocimiento ya no es estático ni monopólico. En este panorama, la educación formal se enfrenta al reto de trascender los modelos tradicionales de transmisión memorística para convertirse en un espacio de construcción crítica, colectiva y continua.

En el plano nacional, México ha emprendido una reforma profunda a través de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Este paradigma busca reorientar el sistema educativo hacia un enfoque profundamente humanista, inclusivo y comunitario, donde la formación integral de las y los estudiantes sea el eje rector. Sin embargo, cualquier reforma o paradigma pedagógico queda desprovisto de dinamismo si no se reconoce al cuerpo docente como el agente fundamental del cambio educativo.

Como señala el Dr. Rogelio Romero Colín en su trabajo sobre los saberes básicos para la docencia, los desafíos emergentes de la "sociedad red" demandan profesionales de la educación dotados de una sólida preparación teórica, tecnológica y ética. No basta con dominar los contenidos disciplinares; la labor docente exige articular conocimientos didácticos, competencias digitales, inteligencia emocional, sensibilidad ecosocial y una firme convicción humanista.

El objetivo central de este ensayo es analizar exhaustivamente la multidimensionalidad de los saberes docentes requeridos en la NEM, vinculándolos con las directrices internacionales emanadas de los informes de la UNESCO y la tradición pedagógica crítica. A través de este análisis, se sostiene que la reinvención de la docencia en el siglo XXI requiere tanto una transformación de la práctica pedagógica individual como la garantía estatal de condiciones institucionales, cooperativas y laborales dignas.

Sección I: Contextualización del Siglo XXI y los Desafíos Educativos

Para comprender la naturaleza de los saberes docentes contemporáneos, es indispensable caracterizar la era presente. Vivimos en lo que diversos teóricos denominan no solo una "era de cambios", sino un verdadero "cambio de era". La aceleración de los procesos tecnológicos y la globalización cultural han redefinido las formas de interactuar, trabajar y aprender.

En su obra sobre la sociedad red, Manuel Castells analiza cómo las tecnologías de la información y comunicación han reestructurado las bases materiales de la sociedad. Esta transformación genera implicaciones directas en la escuela: el acceso a la información ya no está restringido a las aulas ni a los libros de texto, lo que desplaza el rol tradicional del profesor como único transmisor de saber hacia el de mediador y facilitador de procesos complejos de aprendizaje.

Entre los desafíos tecnológicos contemporáneos destacan:

- **Inteligencia Artificial y Automatización:** La irrupción de algoritmos avanzados que replantean las habilidades necesarias para la inserción social y laboral.
- **Big Data y Neurotecnologías:** El manejo masivo de información y la comprensión emergente de los procesos cerebrales aplicados al aprendizaje.
- **Cultura Digital y Conectividad:** La necesidad de alfabetización crítica que permita discernir entre información verídica y desinformación.

Frente a estos retos, el Dr. Rogelio Romero Colín subraya la cita atribuida a Ray Bradbury: *"Uno debe reinventarse a sí mismo todos los días y no sentarse a ver cómo el mundo pasa, sin que uno participe"*. Esta premisa aplica directamente a la institución escolar: si la escuela no se reinventa, corre el riesgo de volverse irrelevante para las nuevas generaciones.

Sección II: La Nueva Escuela Mexicana y la Visión Humanista

En respuesta a las dinámicas del siglo XXI y a las históricas desigualdades del país, la Nueva Escuela Mexicana propone un modelo pedagógico fundamentado en la equidad, la inclusión y la excelencia. Frente a visiones tecnocráticas o utilitaristas de la educación, la NEM recupera el sentido social y ético de la enseñanza.

El humanismo en la NEM implica concebir al estudiante como un sujeto activo de derechos, inmerso en una comunidad específica. La formación no se limita a la adquisición de destrezas para el mercado laboral, sino que busca desarrollar capacidades reflexivas, comunitarias y ciudadanas.

En este marco, la propuesta pedagógica de Paulo Freire cobra especial relevancia. Como enunció el pensador brasileño: *"Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción"*. La NEM asume este principio al promover metodologías activas y proyectos comunitarios donde el aprendizaje surge del diálogo, el análisis crítico de la realidad y la acción transformadora.

Sección III: Marco Internacional - UNESCO y el Nuevo Contrato Social

El debate sobre los saberes docentes en México se alinea estrechamente con las discusiones globales sostenidas por la UNESCO. Desde el informe de 1972 liderado por Edgar Faure (*Aprender a ser*) hasta el informe Delors de 1996 (*La educación encierra un tesoro*), la UNESCO ha defendido que la educación debe abarcar cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Recientemente, la Agenda 2030 con su Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) insta a *"Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"*. Asimismo, el informe de la UNESCO de 2015, *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*, reafirmó la importancia de considerar el conocimiento y la formación como bienes públicos compartidos.

El informe de la UNESCO de 2022, *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*, marca un hito en la concepción del trabajo docente. Este nuevo contrato establece principios rectores clave para la transformación pedagógica:

Principio UNESCO (2022)	Aplicación en el Ejercicio Docente
Colaboración y trabajo en equipo	Superación del aislamiento en el aula mediante redes entre pares y trabajo colegiado.
Investigación y producción de conocimiento	Docentes reconocidos como investigadores de su propia práctica pedagógica.
Autonomía y libertad profesional	Reconocimiento de la capacidad de codiseño curricular según las particularidades locales.
Participación en el debate público	Voz activa del magisterio en la formulación e implementación de políticas educativas.

Sección IV: Saberes Básicos para la Docencia del Siglo XXI

A partir del marco formulado por el Dr. Rogelio Romero Colín, el perfil del docente en el contexto de la NEM debe cimentarse en un conjunto integrado de saberes fundamentales:

1. **Saber Disciplinario:** Comprensión rigurosa y fundamentada de los conceptos, epistemologías y lenguajes propios de los campos del conocimiento que se enseñan. En la NEM, la transversalidad exige que el saber disciplinario dialogue con otras áreas del saber.
2. **Saber Didáctico:** Capacidad de transformar el conocimiento experto en contenidos accesibles y significativos. Implica seleccionar y diseñar estrategias adaptadas a los ritmos, estilos y contextos particulares de las y los estudiantes.
3. **Saber Digital e Inteligencia Artificial:** Dominio crítico de las herramientas tecnológicas. Más allá de usar software, supone integrar la tecnología para potenciar el pensamiento reflexivo, evaluar éticamente el uso de la IA y cerrar la brecha de exclusión digital.
4. **Saber Metodológico:** Habilidad para diseñar, implementar y evaluar proyectos formativos basados en problemas reales. Incluye el manejo de metodologías comunitarias, sociocríticas y el trabajo basado en indagación.
5. **Saber Emocional y de Cuidado:** Reconocimiento de la dimensión afectiva del aprendizaje. Como señalan Michael Fullan y Andy Hargreaves: *"La docencia es una profesión emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente, cuya*

complejidad solamente es vivida por quienes solemos poner el cuerpo y el alma en el aula...". Este saber exige promover el autocuidado, la empatía y la resiliencia en la comunidad escolar.

6. **Saber Ecosocial y Responsabilidad Social:** Conciencia plena sobre las crisis climáticas, las desigualdades sociales y los desafíos de sostenibilidad global. Busca formar estudiantes comprometidos con el bienestar planetario y comunitario.
7. **Saber Humanista:** Eje transversal que coloca el valor de la dignidad humana, la equidad, los derechos humanos y la inclusión como centro de toda acción pedagógica.

Sección V: Estrategias de Trabajo en la Escuela y la Comunidad

Para operacionalizar estos saberes, la Nueva Escuela Mexicana propone estrategias colegiadas y comunitarias. El aula deja de ser un espacio cerrado para articularse con el territorio circundante:

- **El Trabajo en Redes y Academias:** Espacios como los Consejos Técnicos Escolares y las redes doctorales de investigación pedagógica que permiten intercambiar experiencias, analizar evidencias y construir soluciones compartidas.
- **El Codiseño Curricular:** El ejercicio mediante el cual el colectivo docente contextualiza los programas sintéticos nacionales a la realidad socioeducativa de su plantel.
- **Pedagogías Participativas:** El desarrollo de proyectos donde los propios alumnos identifican problemáticas de su entorno y proponen alternativas transformadoras.

CONCLUSIONES

La reconstrucción de la docencia en el siglo XXI dentro del contexto de la Nueva Escuela Mexicana constituye un compromiso ético, político y pedagógico ineludible. Fórmulas basadas en la mera estandarización o la transmisión técnica resultan insuficientes para afrontar la complejidad de un mundo caracterizado por el cambio acelerado y la incertidumbre.

Como se ha analizado a lo largo del ensayo, los saberes docentes requieren integrar armónicamente las dimensiones intelectuales, tecnológicas, emocionales y comunitarias. La propuesta sintetizada por el Dr. Rogelio Romero Colín ofrece una hoja de ruta para orientar la formación continua del profesorado.

Asimismo, los principios establecidos por la UNESCO en su llamado a un Nuevo Contrato Social para la Educación recuerdan que el éxito de cualquier transformación educativa depende directamente de dignificar las condiciones laborales de los docentes, garantizar su autonomía profesional y fomentar el trabajo colaborativo e investigativo. Solo reconociendo el valor intrínseco del profesorado como agentes de cambio será posible consolidar una educación pública inclusiva, equitativa y con verdadero sentido humanista.

REFERENCIAS

Castells, M. (1996). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red. Alianza Editorial.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO.

Faure, E. et al. (1972). Aprender a ser: el mundo de la educación hoy y mañana. UNESCO / Alianza Editorial.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). La escuela que queremos: las relaciones humanas en la educación. Amorrortu.

Romero Colín, R. (2026). Saberes Básicos para la Docencia del Siglo XXI en el contexto de la NEM. Conferencia en el Congreso Conmemorativo Internacional de Fortalecimiento de Cuerpos Académicos (CIFCA 2026).

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Gobierno de México.

UNESCO. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?. Ediciones UNESCO.

UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Ediciones UNESCO.

PROGRAMA POSDOCTORAL EN TECNOLOGÍAS EMERGENTES PARA LA EDUCACIÓN

María Covadonga Sánchez Pérez[1]

RESUMEN

El **Posdoctorado en Tecnologías Emergentes para la Educación** representa una propuesta para la investigación de alto nivel que responda a los retos actuales de la innovación pedagógica y tecnológica. Articula fundamentos históricos, filosóficos y éticos con la aplicación práctica de herramientas como inteligencia artificial, realidad aumentada y virtual, analítica de datos, blockchain y metaverso para investigar las posibilidades académicas de cada uno de ellos. Con ello formar líderes académicos capaces de analizar las experiencias inclusivas, anticipar tendencias y generar proyectos de investigación con impacto social e internacional.

La **prospectiva tecnológica** como eje central, es el sustento de paradigmas pedagógicos críticos, analíticos y humanistas, promoviendo la ciudadanía digital.

En suma, este posdoctorado constituye un espacio de excelencia que impulsa la transformación educativa del siglo XXI con rigor científico, creatividad y liderazgo ético.

Este posdoctorado es una **declaración de futuro**, donde seremos capaces de anticipar escenarios, de transformar comunidades educativas y de dignificar la profesión educativa mediante la investigación y la innovación.

La educación del siglo XXI requiere voces críticas, proyectos inclusivos y narrativas que construyan memoria institucional. Este programa es, en suma, una invitación **a profesionalizarse**, con rigor científico, creatividad y compromiso social.

Palabras clave: Tecnologías emergentes, Investigación, Creatividad e Innovación

INTRODUCCIÓN

La educación ha sido, desde los orígenes de la humanidad, un espacio de transformación constante. Los primeros homínidos demostraron esta capacidad al modificar su realidad mediante la creación y el uso de herramientas, que constituyen las primeras tecnologías orientadas a resolver necesidades básicas de supervivencia. Desde la talla de piedras para la caza y la construcción de refugios, hasta la domesticación del fuego y el desarrollo del lenguaje, cada avance tecnológico representó un salto en la forma de aprender y transmitir conocimientos. Con el tiempo, estas innovaciones se convirtieron

[1] Instituto de Estudios Superiores de la Red Iberoamericana de Academias de Investigación. Covadonga.sanchez@iesredibai.edu.mx

en mediaciones culturales que ampliaron las posibilidades de organización social y de transmisión intergeneracional del saber. La imprenta, por ejemplo, abrió el acceso masivo al conocimiento y democratizó la educación, mientras que la era digital está transformando radicalmente los modos de enseñar y aprender. Como se señala en el programa de estudios posdoctorales tecnologías emergentes para la educación cada investigador *podrá comprender la genealogía de la educación para reconocer cómo las transformaciones históricas han configurado los modelos pedagógicos actuales"*

En este sentido, puede afirmarse que la historia de la educación es también la historia de la tecnología aplicada a la vida humana. Cada innovación ha sido una respuesta a las necesidades de adaptación y progreso, y al mismo tiempo ha generado nuevas formas de aprendizaje. En este 2026, las tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, la realidad aumentada y virtual, el blockchain, la gamificación y analítica de datos, entre otros, representan la continuidad de este proceso evolutivo, pero también plantean desafíos inéditos que requieren pensamiento crítico, reflexión análitico y prospectiva.

Autores como Freire (1970) nos recuerdan que *"la educación es un acto político"*, y que toda innovación debe estar orientada hacia la emancipación y no hacia la reproducción de desigualdades. Bruner (1990) subrayó que el aprendizaje es un proceso de construcción de significados, y que las tecnologías deben ser vistas como mediaciones culturales. Oppenheimer (2018) advierte que el futuro del trabajo y la educación dependerá de la capacidad de adaptarse a la automatización, mientras que Harari (2018) plantea que la inteligencia artificial y la biotecnología redefinirán la condición humana.

Este artículo busca explorar esos futuros posibles, articulando fundamentos históricos, aportes teóricos, aplicaciones prácticas y riesgos, para concluir con una propuesta concreta: la creación de un posdoctorado en Tecnologías Emergentes para la Educación que permita anticipar escenarios y formar líderes capaces de transformar la incertidumbre en innovación.

DESARROLLO

Fundamentos históricos y filosóficos

Los primeros homínidos transformaron su realidad mediante la creación de herramientas de piedra, el dominio del fuego y la organización social en torno a la caza y la recolección. Estas tecnologías respondían a necesidades inmediatas como lo era alimentarse, protegerse y sobrevivir. El trabajo estaba centrado en la subsistencia, y el aprendizaje se transmitía de manera oral y práctica, en comunidad. Aquí la tecnología era rudimentaria, pero ya cumplía una función educativa al enseñar a los más jóvenes a usar herramientas y técnicas de supervivencia.

Puede asegurarse que esta forma de transmisión del conocimiento fue la primera "escuela" desde la naturaleza misma, y de igual manera fue la primera "tecnología educativa" aquellas herramientas que permitieron a los homínidos transformar su entorno y traspasar saberes.

Con la revolución agrícola, el trabajo se diversificó entre el cultivo, la domesticación de animales, la construcción de aldeas y por supuesto la organización política. La escritura surgió como tecnología para registrar excedentes y leyes, y con ella nació la educación formal. Los escribas en Mesopotamia o Egipto eran trabajadores especializados cuya formación requería años de aprendizaje.

La tecnología aquí atendía necesidades materiales y simbólicas para preservar la memoria colectiva y organizar la vida social. La educación se institucionalizó en templos y palacios, vinculada al poder político y religioso.

Para la Edad Media la consolidación de gremios y oficios fue fundamental. El trabajo artesanal requería transmisión de técnicas en talleres, y la educación se organizaba en torno a la Iglesia y las universidades medievales. La imprenta, como señala el programa de estudios, democratizó el conocimiento permitiendo que los saberes circularan más allá de las élites.

Aquí la relación entre trabajo y tecnología se tradujo en la necesidad de formar profesionales en derecho, medicina y teología, mientras que los artesanos aprendían mediante la práctica. La educación se convirtió en un puente entre tradición y modernidad.

La industrialización fue donde se transformó radicalmente el trabajo entre fábricas, producción en masa y disciplina laboral. La escuela moderna se configuró como reflejo de estas necesidades, entendiéndose a la escuela moderna desde la disciplina, currículo y estandarización de conocimiento al servicio de la industria.

Autores como Bruner (1990) señalaron que el aprendizaje debía ser más que repetición mecánica, debía ser construcción de significados. Sin embargo, el modelo escolar de la época respondía a la lógica de la producción industrial con horarios rígidos, contenidos estandarizados y evaluación uniforme.

La escuela industrial enseñó a obedecer y producir, pero dejó en segundo plano la creatividad y la crítica, lo que hoy nos obliga a repensar el modelo educativo.

La tecnología y sus primeros pasos.

Con la llegada de las primeras computadoras con la creación de los microchips y la aparición de la internet, el trabajo se desplazó hacia el conocimiento, la información y los servicios. La educación se abrió a nuevas modalidades como la era digital temprana.

Prensky (2001) habló de los "nativos digitales", estudiantes que aprenden de manera distinta porque crecieron rodeados de pantallas y de los "migrantes digitales" siendo aquellos que aunque no nacieron en entornos tecnológicas, se han visto en la necesidad de aprenderla y usarla. Aunque la autora no

está de acuerdo en etiquetar a las personas de esta manera, porque no se puede ser tan radical, porque el hecho de haber nacido rodeado entre equipos o haberlos visto después, la realidad es que ninguno de los dos conoce la tecnología y la aplican, se tiene que aprender, reconocer, utilizar, criticar y transformar. Es una cuestión de actitud al cambio y la transformación, tanto viejas generaciones como las nuevas, son capaces de aprender cunado se lo proponen.

Andrés Oppenheimer (2018) advirtió que la automatización transformará el empleo, y que la creatividad será la competencia más valorada, a esta idea se podría agregar que la innovación es fundamental y que entre ambos conceptos esta la mejora continua.

Oppenheimer (2018) posiciona la creatividad como la competencia humana esencial ante la automatización laboral, un proceso que se potencia al integrar la mejora continua como puente hacia la innovación. Esta tríada transforma la generación de ideas en valor tangible, donde la mejora constante refina la creatividad y la innovación materializa el impacto.

Yuval Noah Harari (2018) advierte que la convergencia entre la inteligencia artificial y la biotecnología transformará el mercado laboral, y que modificará la esencia misma de la identidad, la cognición y la evolución humana. Esta revolución tecnocientífica plantea desafíos inéditos para la educación, la cual debe dejar de ser un sistema de acumulación de información para convertirse en un ecosistema de reinvención permanente.

La era digital nos obliga a pasar de una educación centrada en la transmisión de información a una educación centrada en la construcción de sentido, la ética y la creatividad.

Tecnologías emergentes y futuros del trabajo

En 2026 y en vísperas del 2030 para el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sustentable, las tecnologías emergentes, como la Inteligencia Artificial (IA), realidad aumentada y virtual, blockchain, gamificación y analítica de datos, están redefiniendo tanto el trabajo como la educación.

La inteligencia artificial (IA) permitirá personalizar el aprendizaje con sistemas capaces de analizar el desempeño del estudiante y ajustar el contenido en tiempo real, en función de sus necesidades e intereses. Este enfoque rompe con la lógica tradicional de la educación estandarizada, donde todos los estudiantes reciben el mismo contenido sin importar sus ritmos o estilos de aprendizaje. Con la IA, cada estudiante puede recorrer un camino único, diseñado para potenciar sus fortalezas y atender sus debilidades, lo que convierte la educación en un proceso más humano y significativo (Siemens & Gašević, 2012).

La personalización mediante IA se traduce en tutorías virtuales que acompañan al estudiante de manera constante. Como se señala en la propuesta educativa posdoctoral, los sistemas que analizan el desempeño del estudiante para ajustar el contenido en tiempo real, estos algoritmos pueden identificar patrones de aprendizaje, detectar áreas de dificultad y ofrecer recursos específicos para

mejorar la comprensión. De esta manera, la IA actuaaría como un mediador pedagógico que amplifica la capacidad del educador, liberándolo de tareas repetitivas y permitiéndole concentrarse en la dimensión crítica y creativa de la enseñanza.

Autores como Prensky (2001) han señalado que los estudiantes actuales, considerados “nativos digitales”, requieren entornos de aprendizaje dinámicos y adaptativos. La IA responde a esta necesidad al ofrecer experiencias personalizadas que se ajustan a la forma en que cada estudiante procesa la información. Harari (2018), sin embargo, advierte que esta personalización puede convertirse en un mecanismo de control si no se acompaña de una reflexión ética de los algoritmos podrían condicionar el acceso al conocimiento y limitar la autonomía del estudiante.

Desde una perspectiva pedagógica, la personalización del aprendizaje mediante IA se vincula con la teoría de Bruner (1990), quien afirmaba que el aprendizaje es un proceso de construcción de significados. La IA puede facilitar esta construcción al ofrecer entornos donde el estudiante explora, experimenta y recibe retroalimentación inmediata. Sin embargo, la tecnología no sustituye la mediación humana, el educador sigue siendo el garante de la intencionalidad pedagógica y de la formación ética.

En términos sociales, la IA plantea oportunidades y riesgos. Oppenheimer (2018) advierte que la automatización transformará el empleo, y que la educación debe preparar a los estudiantes para un futuro incierto. Eduardo Andere (2019) complementa esta visión al señalar que la educación debe centrarse en la resiliencia y la creatividad, competencias que la IA puede potenciar si se utiliza como herramienta de apoyo y no como sustituto del pensamiento crítico.

La personalización del aprendizaje mediante IA debe entenderse como una oportunidad para devolver al estudiante su protagonismo en la educación. La verdadera innovación consiste en que cada persona pueda construir su propio camino de aprendizaje, con autonomía y sentido, mientras la tecnología actúa como un aliado que amplifica las posibilidades humanas. En este futuro, la IA acompañará al educador, permitiendo que la pedagogía recupere su dimensión más profunda que consiste en formar ciudadanos críticos, creativos , innovadores, humanistas y solidarios.

Por otro lado, la Realidad Aumentada (RA) y la Realidad Virtual (RV) constituyen dos de las tecnologías emergentes más prometedoras para la educación contemporánea. Ambas ofrecen experiencias inmersivas que permiten al estudiante interactuar con entornos simulados o enriquecidos digitalmente, generando aprendizajes significativos a través de la exploración, la experimentación y la vivencia directa. Estas herramientas transforman la manera en que se percibe el conocimiento, al pasar de una educación pasiva a una educación experiencial, donde el estudiante se convierte en protagonista de su propio proceso formativo.

Sin embargo, estas tecnologías también revelan nuevas formas de exclusión. La falta de acceso a dispositivos compatibles, conectividad estable y capacitación docente constituye una de las **brechas**

digitales más profundas del siglo XXI. Como se señala en el programa de estudios, *"Brecha digital: exclusión de estudiantes"* (Anexo 3, p. 16), la imposibilidad de conocer, estudiar y transformar estas herramientas limita la participación de amplios sectores sociales en los procesos de innovación educativa. En este sentido, la RA y la RV no solo son tecnologías de aprendizaje, sino también indicadores de desigualdad tecnológica y cultural.

La RA y la RV, por tanto, deben ser concebidas como espacios de democratización simbólica, donde el conocimiento se vuelve tangible y accesible para todos, sin importar su contexto socioeconómico.

Desde una perspectiva pedagógica, la RA y la RV permiten desarrollar competencias cognitivas y socioemocionales de alto nivel.

La verdadera innovación educativa en garantizar que cada estudiante tenga la posibilidad de comprender, crear y transformar la tecnología. La RA y la RV deben ser herramientas para la inclusión y la equidad, no símbolos de privilegio. Su potencial radica en la capacidad de conectar dos mundos el físico y el digital, el individual y el colectivo, el conocimiento y la emoción. En los futuros del aprendizaje, estas tecnologías pueden convertirse en puentes hacia una educación más humana, creativa y solidaria, siempre que se acompañen de políticas públicas, formación docente y una ética del cuidado digital.

Otra tecnología emergente es el blockchain que representa una de las transformaciones más significativas en la manera en que la sociedad concibe la confianza, la autenticidad y la trazabilidad de la información. En el ámbito educativo, esta tecnología abre la posibilidad de construir "escenarios futuros de la identidad académica descentralizada", donde los logros, competencias y trayectorias de aprendizaje de cada individuo puedan ser verificados sin depender de intermediarios institucionales. En otras palabras, el blockchain podría convertir al estudiante en el verdadero custodio de su historia educativa, otorgándole autonomía sobre sus credenciales y sobre la forma en que decide compartirlas con el mundo laboral o académico.

Desde una perspectiva filosófica, esta descentralización implica un cambio profundo en la noción de autoridad educativa. Tradicionalmente, las instituciones han sido las garantes del conocimiento y las certificaciones; sin embargo, el blockchain propone un modelo de confianza distribuida, donde la validez de un título no depende de una firma institucional, sino de un consenso tecnológico verificable. Tapscott y Tapscott (2016) señalan que esta tecnología "redefine la confianza en la era digital", al permitir que los registros sean inmutables, transparentes y accesibles globalmente. En este sentido, la educación podría transitar hacia un ecosistema más abierto, donde los aprendizajes informales, las microcredenciales y las experiencias laborales tengan el mismo valor que los títulos tradicionales.

La descentralización de la identidad académica también tiene implicaciones éticas y sociales. Harari (2018) advierte que las tecnologías de registro y vigilancia pueden convertirse en instrumentos de

control si no se regulan adecuadamente. Por ello, el blockchain debe ser concebido no solo como una herramienta técnica, sino como un espacio de emancipación digital. Freire (1970) recordaba que "la educación es un acto de liberación", y en este contexto, la tecnología puede ser liberadora si garantiza la autonomía del sujeto frente a los sistemas centralizados de poder. Una identidad académica descentralizada permitiría que cada persona gestione su propio portafolio de aprendizajes, sin depender de burocracias o fronteras institucionales.

Desde el punto de vista pedagógico, el blockchain puede favorecer la transparencia y la equidad, registrar la construcción de manera dinámica, permitiendo que los estudiantes acrediten sus avances en tiempo real. Además, esta tecnología puede integrarse con la analítica de datos y la inteligencia artificial para generar ecosistemas educativos personalizados, donde cada logro se documente y se reconozca automáticamente. En este sentido, la educación se convierte en un proceso continuo, verificable y abierto, donde el aprendizaje formal e informal se entrelazan en una red global de conocimiento.

Por otra parte, el blockchain puede contribuir a la justicia educativa.

Eduardo Andere (2019) sostiene que el futuro de la educación debe centrarse en la equidad y la preparación para la incertidumbre. Una identidad académica descentralizada permitiría que estudiantes de contextos marginados validen sus competencias sin depender de instituciones que muchas veces reproducen desigualdades. De esta manera, el blockchain se convierte en una herramienta para democratizar el reconocimiento del saber, garantizando que el mérito académico sea accesible y verificable para todos.

Finalmente, el blockchain plantea una nueva ética del conocimiento. La identidad académica descentralizada no es solo una innovación tecnológica, sino una revolución cultural. Representa el paso de una educación centrada en la institución a una educación centrada en la persona, donde cada individuo es autor y testigo de su propio proceso formativo. En este futuro, la tecnología no sustituye la pedagogía, sino que la amplifica, devolviendo al sujeto su papel protagónico en la construcción del conocimiento.

Freire (1970) nos recuerda que la educación debe ser liberadora, incluso en un mundo dominado por algoritmos.

La gamificación introduce dinámicas lúdicas como las mecánicas de juego son sus estrategias de puntos, niveles y recompensas. El microaprendizaje, por su parte, *reduce la fatiga cognitiva; aprendizaje justo a tiempo*.

Prensky (2001) defendió que los videojuegos podían ser herramientas poderosas para el aprendizaje, al fomentar la motivación y el pensamiento estratégico. Oppenheimer (2018) advierte que la creatividad

será la competencia más valorada en el futuro laboral, y la gamificación puede ser un camino para desarrollarla.

La gamificación no debe reducirse a un sistema de recompensas superficiales, sino convertirse en un espacio de construcción de sentido. El juego, entendido como metáfora de la vida, puede ser una herramienta poderosa para formar ciudadanos críticos y creativos.

Por último los futuros del aprendizaje no deben limitarse a formar trabajadores para un mercado incierto, sino ciudadanos críticos capaces de reinventar la sociedad con ética, creatividad y solidaridad. El futuro del aprendizaje no puede ignorar la justicia social, desde la diversidad, inclusión y accesibilidad tecnológica, además la comunicación multimodal garantizará inclusión y diversidad de estilos de aprendizaje.

Freire (1970) insistía en que la educación debía ser un acto de amor y justicia. Eduardo Andere (2019) complementa esta visión al señalar que la ética digital debe ser entendida como un pacto social que garantice la dignidad de todos los estudiantes.

Riesgos de las tecnologías emergentes

Las tecnologías emergentes se convertirán en un eje central de la educación contemporánea. Esto abre la posibilidad de un aprendizaje verdaderamente personalizado.

Sin embargo, también plantea riesgos, por ejemplo: Para el año 2040, el sector tecnológico contribuirá con el 14% de las emisiones globales de gases de efecto invernadero, por el alto consumo de energía. Harari (2018) advierte que las tecnologías pueden generar una “clase inútil” de personas desplazadas por algoritmos, lo que obliga a repensar la educación como un espacio de resiliencia.

La pregunta clave es ¿cómo garantizar que la personalización no se convierta en una forma de control invisible sobre los estudiantes?

CONCLUSIÓN

El recorrido histórico muestra que la relación entre sociedad, trabajo y tecnología ha sido inseparable. Desde los homínidos que tallaban piedras hasta los estudiantes que hoy programan algoritmos, la educación ha sido el puente que conecta necesidades sociales con innovaciones tecnológicas.

La propuesta final es la creación de un “Posdoctorado en Tecnologías Emergentes para la Educación”, como espacio académico que articule investigación, prospectiva y liderazgo pedagógico. Tal como señala el programa de investigación “El investigador podrá transformar sus resultados en productos académicos y desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita para presentar en un congreso académico”.

Este posdoctorado se concibe como una oferta de investigación que permita anticipar escenarios y formar educadores capaces de transformar la incertidumbre en innovación, asegurando que la tecnología esté siempre al servicio de la humanidad.

Cada revolución tecnológica ha dejado huella en la pedagogía. La imprenta y la democratización del conocimiento marcaron un antes y un después en el acceso al saber. La industrialización configuró la escuela moderna desde la disciplina, currículo y estandarización de conocimiento al servicio de la industria,

En el Siglo XXI, la era digital plantea nuevos retos, tales como “La era digital temprana: computadoras, internet y educación a distancia”. Freire (1970) insistía en que la educación debía ser liberadora, y que la tecnología debía estar al servicio de la conciencia crítica. Bruner (1990) complementa esta visión al señalar que el aprendizaje es un proceso narrativo, donde las tecnologías pueden ser instrumentos para construir significados colectivos.

Los futuros del aprendizaje no deben ser concebidos como una simple evolución tecnológica, sino como una construcción cultural y ética que redefine la relación entre conocimiento, poder y sociedad.

REFERENCIAS

Andere, E. (2019). Educación incierta: el futuro de la enseñanza en un mundo cambiante. Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Harvard University Press.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Harari, Y. N. (2018). 21 lecciones para el siglo XXI. Debate.

Oppenheimer, A. (2018). ¡Sálvese quien pueda!: El futuro del trabajo en la era de la automatización. Debate.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816 (doi.org in Bing)

ISBN: 978-607-5893-93-8