

The background of the cover is an abstract composition of warm, earthy tones. It features several hands of different skin tones (ranging from light beige to deep brown) reaching towards the center, overlapping each other. Interspersed among the hands are stylized, layered leaves in shades of orange, yellow, and brown. The overall texture is grainy and painterly, with a sense of movement and connection.

CONSTRUYENDO PAZ, ENFRENTANDO VIOLENCIAS: ESTUDIOS SOBRE JUVENTUDES



**EDICIONES
COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**

Sonia Beatriz Echeverría Castro
Angel Alberto Valdés Cuervo
Mirsha Alicia Sotelo Castillo
Horacio Luis Paulín
(coordinadores)

Construyendo paz, enfrentando violencias:
Estudios sobre juventudes

Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autenticación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autenticación antiplagio. El proceso de dictaminación y su trazabilidad puede consultarse, así como el libro en Acceso Abierto.



comunicacion-cientifica.com

[DOI.ORG/10.52501/cc.389](https://doi.org/10.52501/cc.389)




**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**
PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

CC+I
COLECCIÓN
CIENCIA e
INVESTIGACIÓN

Construyendo paz, enfrentando violencias: Estudios sobre juventudes

Sonia Beatriz Echeverría Castro
Angel Alberto Valdés Cuervo
Mirsha Alicia Sotelo Castillo
Horacio Luis Paulín
(coordinadores)

Construyendo paz, enfrentando violencias : estudios sobre juventudes / coordinadores
Sonia Beatriz Echeverría Castro, Angel Alberto Valdés Cuervo, Mirsha Alicia Sotelo
Castillo, Horacio Luis Paulín. – Ciudad de México : Comunicación Científica, 2025.
(Colección Ciencia e Investigación)

219 páginas ; 23 x 16.5 centímetros

DOI: 10.52501/cc.389

ISBN: 978-968-9738-26-8

1. Paz – Juventud. 2. Inteligencia emocional. 3. Habilidades sociales. I. Echeverría Castro, Sonia Beatriz, coordinadora. II. Valdés Cuervo, Angel Alberto, coordinador. III. Sotelo Castillo, Mirsha Alicia, coordinadora. IV. Luis Pulín, Horacio, coordinador.

LC: JZ5579 C65

DEWEY: 303.66 C65

La titularidad de los derechos patrimoniales y morales de esta obra pertenece a los coordinadores D.R. © Sonia Beatriz Echeverría Castro, Angel Alberto Valdés Cuervo, Mirsha Alicia Sotelo Castillo y Horacio Luis Paulín, 2025. Reservados todos los derechos conforme a la Ley. Su uso se rige por una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2025

Coordinadora editorial: Aleida Hernández Loyola

Diseño de portada: Francisco Zeledón

Interiores: Guillermo Huerta

Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., 2025,
Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,
Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,
Tel.: (52) 55-5696-6541 • Móvil: (52) 55-4516-2170
info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com
 comunicacioncientificapublicaciones  @ ComunidadCient2

ISBN: 978-968-9738-26-8

DOI: 10.52501/cc.389



Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
La trazabilidad de la dictaminación puede consultarse, así como el libro en
acceso abierto, en <https://doi.org/10.52501/cc.389>

La presente publicación ha sido dictaminada bajo un proceso doble
ciego por pares académicos nacionales e internacionales.

Comité de arbitraje

Un agradecimiento a los Miembros del Comité de Arbitraje
por su tiempo y contribución a la calidad de este libro.

Dr. Gildardo Bautista Hernández
Universidad Intercultural del Estado de Puebla

Dra. Ileana Danae Chaidez Villalobos
Centro de Integración Juvenil A. C.

Dr. Sergio Augusto Cardona Torres
Universidad del Quindío, Colombia

Dr. Oscar Cruz Pérez
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Dra. Karina de Jesús Díaz López
Universidad Autónoma de Baja California.

Dra. María Fernanda Durón Ramos
Instituto Tecnológico de Sonora

Dr. Daniel Fregoso Borrego
Universidad de Sonora

Dra. Karla Alejandra Garduño Realivazquez
Universidad de Sonora

Dra. Isolina González Castro
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Verónica González Franco
Instituto Tecnológico de Sonora

Dr. Ángel Emigdio Lagarda Lagarda
Universidad de Sonora

Dra. Esthela Jacqueline Madrid López
Instituto Irapuato

Mtra. Luz Celeste Molina Torres
Instituto Tecnológico de Sonora

Dr. Jesús Ocaña Zúñiga
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Dra. Silvia Joaquina Pech Campos
Universidad Castilla de la Mancha

Dr. Ricardo Ernesto Pérez Ibarra
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Dayanne Alejandra Quintana Chávez
Instituto Tecnológico de Sonora

Dr. Victor Alexander Quintana López
Universidad Autónoma de Baja California

Dra. Martha Olivia Ramírez Armenta
Universidad de Sonora

Dra. Claudia Karina Rodríguez Carvajal
Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Pedro Antonio Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán

Dr. Ricardo Sandoval Domínguez
Instituto Tecnológico de Sonora

Dr. César Octavio Tapia Fónllem
Universidad de Sonora

Dra. Militza Lourdes Urías Martínez
Escuela Normal Superior

Dra. Rosalba Valenzuela Peñuñuri
Universidad de Sonora

Dr. Mario Vásquez García
Instituto Tecnológico de Sonora

Índice

<i>Prólogo</i>	13
--------------------------	----

SECCIÓN I ESTUDIOS EN EL NIVEL BÁSICO

1. Sistematización de una experiencia de promoción de la cultura de paz en las escuelas de una zona escolar, <i>Clarisa Mariela Ceballos Duarte, Fernanda Inéz García Vázquez, Martha Elizabeth Ochoa Moreno</i>	21
2. Impacto de intervenciones para padres en el clima escolar de estudiantes de secundaria: revisión PRISMA, <i>Alejandrina Laveaga Miranda, Sonia Beatriz Echeverría Castro, Laura Fernanda Barrera Hernández, Maricarmen Álvarez Soto</i> .	37
3. Voces adolescentes de la experiencia familiar significada como desfavorable, <i>Ariatna Yasu Montoya Ayala, Sonia Beatriz Echeverría Castro, Mirsha Alicia Sotelo Castillo, Raquel García Flores</i>	53

4. Prácticas escolares y docentes asociadas a la sensibilidad a la justicia de adolescentes ante situaciones de agresión a pares LGBT,
Ana Carolina Reyes-Rodríguez, Angel Alberto Valdés-Cuervo, Agustín Morales-Álvarez 69
5. Norma social, desconexión moral y ciberacoso en adolescentes: un análisis relacional desde el contexto escolar mexicano,
Rubén Pérez Ríos, Luis Ramón Félix Apodaca, Martha Frías Armenta, Fernanda Inez García Vázquez 83
6. Percepción de los activos del barrio de adolescentes sonorenses,
Jorge Luis Reyes Valenzuela, Sonia Beatriz Echeverría Castro, Dora Yolanda Ramos Estrada, Christian Oswaldo Acosta Quiroz. 99

SECCIÓN II

ESTUDIOS EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR

7. Comparación de factores de atributo y convivencia escolar en jóvenes de preparatorias,
Cesar Alan Flores Partida, Jesús Tánori Quintana, Fernanda Ramírez Hernández, José Ángel Vera Noriega 115
8. Uso problemático de internet en estudiantes de bachillerato en Sonora. Diferencias por sexo,
Claudia Gabriela Arreola Olivarría, José Néstor Peraza Balderrama, Lizeth Guadalupe Parra Pérez, Angel Alberto Valdés Cuervo 129
9. Actividad física y autoconcepto físico como elementos que contribuyen en la construcción de una cultura de paz en universitarios: una revisión teórica,
Carlos Artemio Favela Ramírez, Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz, Nadia Lourdes Chan Barocio, Laura Fernanda Barrera Hernández 141

10. Comodidad ante colectivos minoritarios, bienestar psicológico y satisfacción con la universidad en estudiantes, <i>Laura Fernanda Barrera Hernández, Rosa Paola Figuerola Escoto, David Luna.</i>	157
11. Prosocialidad y vocación de servicio en jóvenes universitarios: decisiones profesionales para la construcción de paz, <i>Maricel Rivera Iribarren, Estanislao Casanova Sánchez, Angélica Crespo Cabuto, Mónica Cecilia Dávila Navarro.</i>	171
12. Calidad de relación en pares universitarios de dos instituciones públicas del sur de Sonora, <i>José Rubén Andrade Armenta, Eneida Ochoa Avila.</i>	187
13. Los espacios universitarios como frontera ante las violencias. Una aproximación a rutas posibles para una cultura de paz, <i>Jeison Felipe Gómez-Sánchez.</i>	199
<i>Sobre los autores.</i>	217

Prólogo



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.389.00.01>

Hablar de paz en nuestros tiempos es hablar de una tarea que se construye y se reconstruye día a día, en medio de las tensiones, los silencios y los desafíos que atraviesan nuestras escuelas, comunidades y universidades. La paz no es un estado alcanzado, sino un horizonte posible que se teje desde lo cotidiano, desde los vínculos que formamos y los aprendizajes que compartimos. En ese espíritu se inscribe este libro, *Construyendo paz, enfrentando violencias: Estudios sobre juventudes*, que reúne trece capítulos organizados en dos secciones de acuerdo con el tipo de población escolar: educación básica y educación media superior y superior. Cada una de estas secciones ofrece un panorama diverso de experiencias, reflexiones y hallazgos que, desde distintos contextos y metodologías, buscan comprender y transformar los entornos donde las juventudes aprenden, crecen y conviven.

Cada capítulo de esta obra es una ventana desde donde se puede ver y comprender el mundo que, aunque cercano, muchas veces permanece invisibilizado y naturalizado. Son posibilidades que buscan comprender las realidades juveniles y escolares desde el reconocimiento de sus complejidades y la escucha atenta y reflexiva de quienes habitan las aulas y las comunidades. En conjunto, los trabajos aquí presentados proponen no sólo analizar la violencia y sus expresiones, sino también imaginar y poner en práctica formas distintas de convivir, aprender y relacionarnos.

Semillas de paz en la educación básica

El recorrido comienza con las experiencias en educación básica, donde la cultura de paz se siembra en los primeros espacios de socialización. En la “Sistematización de una experiencia de promoción de la cultura de paz en las escuelas de una zona escolar”, Clarisa Mariela Ceballos Duarte, Fernanda Inéz García Vázquez y Martha Elizabeth Ochoa Moreno comparten una intervención educativa que, desde la gestión escolar y la colaboración docente, demuestra que la paz se construye colectivamente. El trabajo, basado en la Investigación Acción Participativa (IAP), revela que los cambios duraderos en la escuela nacen del diálogo, del acompañamiento entre pares y de la visión compartida de comunidad.

Desde otra perspectiva, Alejandrina Laveaga Miranda, Sonia Beatriz Echeverría Castro, Laura Fernanda Barrera Hernández y Maricarmen Álvarez Soto, analizan, en “Impacto de intervenciones para padres en el clima escolar de estudiantes de secundaria: revisión PRISMA”, el papel crucial de las familias en la convivencia escolar. Su revisión de investigaciones internacionales muestra que cuando los padres se involucran activamente, el bienestar emocional y el rendimiento de los hijos mejoran. Así, el estudio deja entrever que la construcción de la paz escolar también pasa por recuperar los lazos familiares y la corresponsabilidad educativa.

En “Voces adolescentes de la experiencia familiar significada como desfavorable”, Ariatna Yasu Montoya Ayala, Sonia Beatriz Echeverría Castro, Mirsha Alicia Sotelo Castillo y Raquel García Flores, nos invitan a escuchar las palabras de adolescentes que viven relaciones familiares marcadas por la distancia, el dolor y la falta de reconocimiento. Sus testimonios, recogidos desde un enfoque fenomenológico, nos recuerdan que la paz empieza en el hogar y que el acompañamiento afectivo es tan esencial como el pan o la escuela. Las categorías emergentes —exclusión, heridas silenciosas, desconexión emocional— interpelan a los adultos, a las instituciones y a las políticas públicas a mirar con más sensibilidad el mundo emocional de los jóvenes.

Por su parte, el estudio “Prácticas escolares y docentes asociadas a la sensibilidad a la justicia de adolescentes ante situaciones de agresión a pares LGBT”, de Ana Carolina Reyes-Rodríguez, Angel Alberto Valdés-Cuervo y Agustín Morales-Álvarez, aporta una reflexión profunda sobre la justicia y

la inclusión en la escuela. Al relacionar las prácticas de orientación sexual e identidad de género con la sensibilidad moral, los autores muestran que las políticas educativas inclusivas no sólo protegen derechos, sino que transforman sensibilidades: ayudan a que los y las adolescentes aprendan a mirar al otro con empatía y respeto.

El texto “Norma social, desconexión moral y ciberacoso en adolescentes”, de Rubén Pérez Ríos, Luis Ramón Félix Apodaca, Martha Frías Armenta y Fernanda Inez García Vázquez, aborda los dilemas de la convivencia digital. En tiempos donde la violencia también circula por las redes, comprender cómo las normas sociales y la desconexión moral se vinculan con el ciberacoso se vuelve indispensable. Los hallazgos revelan que la ética en el mundo virtual es un campo pendiente de trabajo educativo y que tanto las paces como las violencias también se juegan en los espacios digitales que habitan los jóvenes.

Finalmente, “Percepción de los activos del barrio de adolescentes sonorense”, de Jorge Luis Reyes Valenzuela, Sonia Beatriz Echeverría Castro, Dora Yolanda Ramos Estrada y Christian Oswaldo Acosta Quiroz, explora cómo los adolescentes perciben los recursos de su comunidad. A través de las percepciones de más de novecientos adolescentes, con un enfoque *cuantitativo correlacional*, los hallazgos evidencian desigualdades en el acceso a espacios deportivos y culturales, pero también el potencial del barrio como entorno protector que puede fortalecer el sentido de pertenencia y la convivencia. Allí donde hay adultos presentes, actividades culturales y deportivas, florece la posibilidad de una vida más digna y solidaria.

Horizontes de paz en la educación media y superior

En el nivel medio superior, César Alan Flores Partida, Jesús Tánori Quintana, Fernanda Ramírez Hernández y José Ángel Vera Noriega examinan los factores que influyen en la convivencia de estudiantes de preparatoria. Su estudio “Comparación de factores de atributo y convivencia escolar en jóvenes de preparatorias”, muestra que las condiciones institucionales —el turno, el semestre, el clima de aula— marcan diferencias significativas en el bienestar estudiantil. Los resultados invitan a pensar que la paz escolar requiere tanto de empatía como de políticas educativas sensibles al contexto.

El trabajo de Claudia Gabriela Arreola Olivarría, José Néstor Peraza Balderrama, Lizeth Guadalupe Parra Pérez y Angel Alberto Valdés Cuervo, “Uso problemático de internet en estudiantes de bachillerato en Sonora”, aborda otro de los desafíos contemporáneos: el uso excesivo de la tecnología. Los hallazgos muestran que, más allá del género, el riesgo de un uso problemático del internet atraviesa a los adolescentes y requiere estrategias preventivas basadas en la educación digital y el autocuidado.

En el ámbito universitario, Carlos Artemio Favela Ramírez, Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz, Nadia Lourdes Chan Barocio y Laura Fernanda Barrera Hernández proponen, en “Actividad física y autoconcepto físico como elementos que contribuyen en la construcción de una cultura de paz en universitarios: una revisión teórica”, una reflexión sobre el cuerpo, la salud y la convivencia. La actividad física aparece aquí no sólo como una práctica de bienestar individual, sino como una herramienta para fortalecer la autoestima, la cooperación y el respeto mutuo. El estudio muestra una integralidad en la comprensión de las relaciones sociales que involucran el cuerpo y los procesos cognitivos y emocionales.

El estudio “Comodidad ante colectivos minoritarios, bienestar psicológico y satisfacción con la universidad en estudiantes”, de Laura Fernanda Barrera Hernández, Rosa Paola Figuerola Escoto y David Luna, evidencia que las universidades pueden ser espacios donde la inclusión y el respeto se traduzcan en bienestar. Las y los autores sostienen que los espacios escolares y universitarios son diversos y plurales. Los resultados muestran que, cuando la diversidad es reconocida, la satisfacción y el sentido de pertenencia se incrementan, contribuyendo así a la paz universitaria.

Por otro lado, en “Prosocialidad y vocación de servicio en jóvenes universitarios: decisiones profesionales para la construcción de paz”, Maricel Rivera Iribarren, Estanislao Casanova Sánchez, Angélica Crespo Cabuto y Mónica Cecilia Dávila Navarro nos recuerdan que la elección de una carrera también puede ser un acto ético. Las voces de los estudiantes revelan una profunda aspiración de contribuir al bien común, de poner su profesión al servicio de la sociedad. La paz, en este sentido, se concibe como una práctica que se encarna en el trabajo, en la vida cotidiana y en el compromiso con los otros.

José Rubén Andrade Armenta y Eneida Ochoa Avila abordan en “Calidad de relación en pares universitarios de dos instituciones públicas del sur

de Sonora” un tema sensible: la calidad de los vínculos entre compañeros. Los resultados, que evidencian una baja calidad en las relaciones interpersonales, alertan sobre la necesidad de promover espacios de diálogo, respeto y apoyo mutuo dentro de las aulas universitarias.

Cierra el libro la reflexión de Jeison Felipe Gómez-Sánchez, titulada “Los espacios universitarios como frontera ante las violencias. Una aproximación a rutas posibles para una cultura de paz”, un texto que invita a pensar las universidades no sólo como lugares de formación profesional, sino como territorios éticos donde pueden ensayarse otras formas de convivencia. Su revisión teórica propone rutas institucionales para incorporar la cultura de paz en la vida universitaria, desde la docencia hasta la gestión y el acompañamiento.

En su conjunto, los textos que integran este libro nos hablan de un mismo anhelo: que la educación sea un camino hacia la paz. Cada investigación, desde su particular enfoque, siembra preguntas y esperanzas en torno a la manera en que las juventudes enfrentan las violencias y construyen alternativas. Aquí, la paz se entiende no como ausencia de conflicto, sino como presencia activa de justicia, respeto, empatía y reconocimiento mutuo. Desde una perspectiva crítica y decolonial, este esfuerzo colectivo cuestiona las formas de violencia estructural instauradas por la modernidad y el neoliberalismo —aquellas que, como señalan Maldonado-Torres (2007) y Castro-Gómez (2005), deshumanizan al otro bajo la lógica del mercado, la competencia y la exclusión—. Recuperar el sentido comunitario, relacional y solidario de la educación implica, como proponen Quijano (2000) y Walsh (2013), descentrar las epistemologías hegemónicas y abrir paso a saberes otros que dignifican la vida. En este sentido, construir paz también supone desmontar las violencias epistémicas y ontológicas de la colonialidad, avanzando hacia lo que Boaventura de Sousa Santos (2018) llama una “ecología de saberes”, capaz de reconocer la pluralidad, la justicia social y la esperanza como principios pedagógicos y éticos.

Construyendo Paz, enfrentando violencias: estudios sobre juventudes es, más que una compilación de estudios: es una invitación a mirar con otros ojos la vida escolar y universitaria, a escuchar las voces jóvenes y a creer que, desde la educación, aún es posible transformar el mundo.

DR. OSCAR CRUZ PÉREZ

*Presidente de la Red Latinoamericana
de Estudios sobre la Violencia (RedLeV).*

Sección I

ESTUDIOS EN EL NIVEL BÁSICO

1. Sistematización de una experiencia de promoción de la cultura de paz en las escuelas de una zona escolar



CLARISA MARIELA CEBALLOS DUARTE*

FERNANDA INÉZ GARCÍA VÁZQUEZ**

MARTHA ELIZABETH OCHOA MORENO***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.389.01>

Resumen

La cultura de la paz es esencial para favorecer la solución no violenta de conflictos y propiciar una convivencia basada en el respeto de las diferencias. El objetivo es implementar una estrategia de intervención para fomentar una cultura de paz en las escuelas primarias de la zona a partir del diagnóstico socioeducativo, la contextualización curricular en el Programa Analítico y la gestión escolar colaborativa. Aborda la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) y se describen las etapas que la integran. Los participantes son un supervisor, 17 directores y dos asesores técnicos pedagógicos. Destaca los resultados antes, durante y después de la implementación de acciones para promover una cultura de paz. En las conclusiones se explican los principales hallazgos, así como la importancia de construir visiones compartidas en los centros escolares y de promover el diálogo pedagógico en las tareas de acompañamiento de la supervisión escolar.

Palabras clave: *cultura de paz, habilidades socioemocionales, formación situada.*

* Doctora en Educación. Profesora-investigadora de institución de posgrado, Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9321-2111>

** Doctora en Ciencias Sociales. Profesora-investigadora del Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8668-2924> ; Correo electrónico: fernanda.garcia@itson.edu.mx

*** Licenciada en Educación Primaria. Especialista en Lengua, con Función de Asesoría Técnica Pedagógica. Supervisión escolar de educación primaria de la Secretaría de Educación y Cultura, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5104-9189>

Introducción

En México, hace menos de una década que se incorporaron al currículo formal (planes y programas de estudio) elementos para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Estas se definen como conductas, actitudes y características de la personalidad que favorecen el crecimiento y el desarrollo integral del individuo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). De modo que estas habilidades pueden influir en el aprendizaje de la convivencia de las niñas y niños en las escuelas, donde se reconozcan las semejanzas y se valoren las diferencias en un marco de respeto, comprensión y paz.

En el año 2019, en los principios de la más reciente reforma educativa, la Nueva Escuela Mexicana colocó la cultura de paz como un principio que favorece el diálogo constructivo, la solidaridad y el establecimiento de acuerdos para la solución no violenta de conflictos y la convivencia con base en el respeto a las diferencias (SEP, 2019). Lo anterior exige la transformación de la práctica educativa, orientada al fomento de actividades físicas, del desarrollo socioemocional y de una cultura de paz en las aulas.

En la actualidad, configurar procesos para una cultura de paz ha sido un ámbito de análisis en los Consejos Técnicos de Zona, que se llevan a cabo con directores, y en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) de las escuelas. En esta instancia, los colectivos docentes se han dado a la tarea de contextualizar los contenidos del Programa Sintético del Plan de Estudios vigente en el país. Este programa mantiene un enfoque en los derechos humanos, en el que destaca el derecho de las niñas y los niños a vivir una vida libre de violencia (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2020).

La cultura de paz se encuentra relacionada con la convivencia favorable y con el desarrollo de aspectos socioemocionales en las relaciones interpersonales. Lo anterior representa un desafío en los centros escolares, ya que la mayoría de las prácticas educativas favorecen la convivencia y las relaciones interpersonales, sin embargo, existen casos específicos sobre acoso, violencia y discriminación entre estudiantes. (López y Guaimaro, 2014)

La supervisión escolar, en este sentido, tiene entre sus funciones contribuir a la construcción de relaciones colaborativas entre las escuelas y la comunidad (SEP, 2025). Es importante identificar y visibilizar las quejas y denuncias interpuestas por miembros de la comunidad escolar (familias, estudiantes o docentes) en un plazo determinado, ya que “uno de los grandes obstáculos a la convivencia es la violencia” (Bisquerra, 2008, p. 12).

El punto de partida fue el diagnóstico socioeducativo de la supervisión escolar, la contextualización de contenidos en el programa analítico para la atención del currículo y la elaboración de un programa de mejora continua para establecer acciones de gestión escolar en el ámbito de la convivencia comunitaria, y definir responsables de los esfuerzos compartidos para el desarrollo de los estudiantes.

Este trabajo se desarrolló en una zona escolar que cuenta con escuelas primarias adscritas ubicadas en el casco urbano y, aunque los contextos son distintos, guardan semejanzas entre sí. Las comunidades poseen características, problemas y saberes que las distinguen. Por lo tanto, la escuela no puede desvincularse del entorno en el que se encuentra (Troncoso, 2022).

La pertinencia de este trabajo se enmarca en el enfoque integral educativo que comprende a la educación emocional durante la etapa educativa de las personas para que puedan estar y sentirse bien consigo mismos y en su entorno social (Bisquerra, 2005); de tal manera, que “se puede afirmar que la educación para la convivencia, la prevención de la violencia y la educación socioemocional constituyen un mismo marco de referencia” (Bisquerra, 2008, p. 12). Trabajar con estos procesos es una decisión consensuada en las sesiones de CTE para dar sentido a la cultura de la paz en las comunidades escolares.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo realizar un diagnóstico socioeducativo con el fin de implementar una estrategia de intervención de gestión colaborativa para fomentar una cultura de paz en las escuelas primarias de la zona escolar.

Método

Este estudio es de carácter cualitativo, la metodología es la Investigación-Acción Participativa (IAP) porque responde a un enfoque contextualizado y reflexivo donde las y los profesores toman el rol de investigadores y agentes transformadores de su propia práctica; los participantes conforman un grupo social con características similares en su organización, ya que cumplen con el requisito de pertenecer a una misma población, es decir, a una zona escolar, así como las funciones de asesoría, acompañamiento y de dirección. La IAP se plantea desde tres perspectivas: epistemológica, pues quienes participan aprenden a aprender, a investigar y a valorar lo que se investiga y, por último, a comprender su papel en la transformación como protagonistas en los procesos de cambio (Balcázar, 2003).

Participantes

El trabajo se realizó en la zona escolar número 22 del sistema estatal, en la ciudad de Hermosillo, Sonora, México. Los participantes fueron 17 directores: 8 de escuelas públicas; de estas, cuatro brindan el servicio en el turno matutino (T1), la otra mitad en el turno vespertino (T2), y nueve escuelas pertenecen al Sistema Privado (SP). El equipo de supervisión está compuesto por un supervisor y dos Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP).

Instrumentos

Diagnóstico socioeducativo

Se realizó un diagnóstico socioeducativo con carácter participativo, cuya función fue identificar problemáticas, necesidades, intereses y saberes de estudiantes y agentes educativos, con el fin de obtener una lectura de la realidad propia de las escuelas y, con ello, establecer objetivos y metas en colectivo en busca de soluciones.

Guía de observación

Se realizó una guía de observación de acompañamiento pedagógico compuesta por seis ámbitos: lectura de la realidad, plano didáctico, proceso de mejora continua, acciones de seguimiento, evaluación y evidencias de trabajo con los alumnos; estos ámbitos, a su vez, contienen actividad guía para la observación con un valor respecto a tres escalas: nivel esperado, en proceso y sin evidencia.

Cuestionario

El tercer instrumento fue un cuestionario aplicado al final del ciclo escolar para recabar las opiniones y valoraciones de los sujetos participantes. En el cuestionario se preguntó acerca de la cantidad de quejas interpuestas por padre, madre o tutor relacionadas con conflictos o actos de violencia, el tipo de violencia escolar al que se referían las quejas, el grado escolar donde se presentaban y en cuántas ocasiones la escuela activó el Protocolo de Actuación para la Prevención, Atención y Erradicación de la Violencia en las Escuelas. Finalmente, se preguntó sobre las acciones más eficaces implementadas por la escuela para proteger la integridad física y psicológica de las y los estudiantes.

Procedimiento

La IAP consta de un proceso realizado en un ciclo escolar, compuesto por tres etapas: Diagnóstico, Programación, Conclusiones y Propuestas, como proponen Espinosa y Zamora (2002). Antes del diagnóstico, se encuentra una etapa previa denominada preinvestigación.

Etapas de preinvestigación

Esta fase se llevó a cabo en la fase intensiva de CTZ con los directivos tanto de escuelas públicas como privadas, se promovió el papel de la figura directiva y de supervisión como agentes clave para la mejora continua de la

educación y el papel protagónico en las instituciones educativas; se realizó una revisión de los síntomas a partir de ámbitos, los cuales se analizaron en torno a contextos regional, nacional e internacional. Cada director, con base en el conocimiento de las escuelas a su cargo, sugirió algunos ámbitos, sin embargo, de manera unánime y por su relevancia, se eligió el de la convivencia comunitaria.

Etapas Diagnóstico

El diagnóstico llevado a cabo tiene la característica de ser participativo, porque fue elaborado con las aportaciones de cada agente educativo participante en la modalidad de Consejo Técnico que le corresponde, se busca mediante este proceso recabar información acerca de los problemas que experimenta la comunidad, por lo anterior, el diagnóstico representa una visión del contexto que se puede considerar sistémica (Lamus-García y Lamus-García, 2021), para buscar soluciones y la mejora de los procesos hacia una cultura de paz.

La metodología que usaron los directores para sistematizar los resultados de su diagnóstico socioeducativo fue la narrativa, la cual se caracteriza por la subjetividad, en donde el autor que representa la figura del director es el escritor, por lo que al describir su práctica, es probable que sus colegas o el colectivo se identifiquen con la situación o situaciones plasmadas en el texto, lo que favorece el diálogo, el intercambio de ideas y la reflexión entre las y los maestros (Anijovich y Capelletti, 2018).

Análisis de las narrativas de diagnóstico

La revisión sistemática de las narrativas se realizó con el fin de identificar las problemáticas que requieren atención. Se hizo énfasis en el conocimiento contextual del territorio y en el acercamiento a la problemática a partir de la documentación existente y de entrevistas a representantes institucionales y asociativos.

Resultados

A continuación, se presentan fragmentos de las narrativas del diagnóstico socioeducativo y participativo (ver tabla 1).

Tabla 1. *Fragmentos del diagnóstico socioeducativo y participativo*

<i>Escuelas</i>	<i>Fragmentos del diagnóstico socioeducativo</i>
Escuela 1	Se presentan casos de alumnos de grado superior que agreden física o verbalmente a los más pequeños. Requiere reforzar el aspecto socioemocional.
Escuela 2	En una encuesta aplicada a la comunidad escolar, se identificaron problemáticas en el entorno, como el vandalismo y las adicciones y, en la escuela, el incumplimiento de las normas de convivencia escolar.
Escuela 3	En mi plantel hay un ambiente de respeto, donde las acciones de bullying y las faltas de respeto son escasas. Se actúa pronto según los protocolos.
Escuela 4	Sobre relaciones interpersonales, los alumnos identifican con quienes “no pueden juntarse” o “sentarse cerca”, ya que en grados anteriores han tenido conflictos y han intervenido las madres de familia, sin llegar a un acuerdo común. De tal forma, existe resentimiento entre ellos.
Escuela 5	Hace falta incluir a todos los alumnos en el trabajo colaborativo de aprendizaje, ya que hay alumnos que no quieren a otros en sus equipos, lo que constituye una problemática de carácter emocional, pues se les dificulta compartir y trabajar de manera colaborativa.
Escuela 6	Las relaciones entre los estudiantes son de compañerismo, amistad, convivencia, en ocasiones se presentan conflictos o diferencias entre ellos debido a discrepancias o incumplimiento a los acuerdos establecidos en las normas de convivencia sana de la escuela.
Escuela 7	En la escuela, un objetivo es crear una institución educativa en la que todos los agentes que la conforman se relacionen de manera sana y pacífica, mediante protocolos de prevención de la violencia.
Escuela 8	En el plantel se han presentado quejas por parte de las familias como, por ejemplo, que algunos de sus compañeros le dijeron palabras ofensivas a su hijo, sin llegar a la violencia.
Escuela 9	La regularidad de las quejas dentro del plantel se debe principalmente a juegos bruscos durante la hora de recreo. Surgió un reporte de expresiones negativas en redes sociales.
Escuela 10	En el ámbito de las habilidades socioemocionales, se busca reducir el índice de casos relacionados con este concepto, a partir de un programa especial basado en valores éticos universales.
Escuela 11	La institución se compromete a implementar un plan de prevención de la violencia escolar, fomentando un ambiente seguro y saludable para todos los integrantes de la comunidad educativa.
Escuela 12	Una necesidad es que las y los profesores se apropien del documento “Protocolo de actuación para la prevención y atención y erradicación a la violencia en caso de manifestaciones de violencia”.
Escuela 13	Se presentaron quejas de alumnos que molestaban verbalmente a otros alumnos, padres de familia que no respetan el área de vialidad en el colegio. Es fundamental promover la cultura de paz, la no violencia, las habilidades socioemocionales, el autocuidado y el cuidado de los demás.
Escuela 15	En la escuela no se han presentado actos de violencia, pero sí casos de alumnos con dificultades para seguir instrucciones o reglas de convivencia, así como situaciones de impulsividad.
Escuela 16	En nuestra escuela se cuenta con un protocolo a la vista de todos para prevenir la violencia o denunciar acciones entre estudiantes que los hagan sentir mal, ya sea por violencia física o verbal.
Escuela 17	En la institución, las niñas y los niños se respetan, aunque en ocasiones se presentan reacciones de enojo o de llanto ante alguna situación que los frustra y se llega a romper la armonía.

Jerarquización de los problemas

Con estos fragmentos, se elaboró una matriz de jerarquización de los problemas (ver tabla 2), con base en criterios 1 y criterios 2. En el primero, el valor de 2 se le otorgó a la situación con una prioridad alta de atención por su periodicidad, relevancia y posibilidades de solución; el 1 a prioridad media por una periodicidad menor a tres incidencias, y 0 cuando no existe urgencia de atención por no presentarse en las narrativas la incidencia. Para el segundo criterio, los valores fueron: 2, si las escuelas expresaron motivación para la solución y radio de acción, el 1 cuando expresaron medianamente motivación y el 0 cuando no expresaron en sus narrativas motivación ni radio de acción. En la estrategia de jerarquización de problemas, Espinosa y Zamora (2002) establecen que el proceso de identificación y jerarquización facilita su priorización según criterios previamente definidos.

Tabla 1.2. *Matriz de jerarquización de problemas*

<i>Situaciones problemáticas</i>	<i>Criterios 1</i>				<i>Criterios 2</i>			<i>Incidencias subtotal 1 x 2</i>
	<i>PDE</i>	<i>REL</i>	<i>PDS</i>	<i>Subtotal 1</i>	<i>MAS</i>	<i>RDA</i>	<i>Subtotal 2</i>	
Agresiones físicas y verbales	2	2	2	6	2	2	4	24
Incumplimiento a normas de convivencia	2	2	2	6	2	1	3	18
Conflictos ocasionales	1	0	2	3	2	2	4	12
Dificultades para socializar	2	2	2	5	2	2	4	24
Ciberacoso	1	1	2	4	1	1	2	8
Total	8	7	2	25	9	8	17	86

Nota: PDE = periodicidad de la experiencia; REL = relevancia; PDS = Posibilidad de solución; MAS = Motivación para la solución; RDA = Radio de acción.

Una vez que se contabilizaron las incidencias y su periodicidad en la matriz de jerarquización, se ordenaron de mayor a menor incidencia, quedando como prioridad tres situaciones problemáticas: a) atención a agresiones físicas y verbales; b) dificultades para socializar, y c) incumplimiento de normas de convivencia.

Etapas de programación

En CTZ, con base en los resultados del diagnóstico socioeducativo y los resultados de la problematización, se realizó la programación de acciones participativas bajo la premisa del autocuidado y del cuidado de todos; comprendió la colaboración en: acciones de formación convocadas por el área educativa, visitas de acompañamiento y orientación pedagógica a los docentes y la implementación de un consejo técnico escolar participativo entre las escuelas con el apoyo de directivos, ATP y profesores para un aprendizaje entre pares al intercambiar experiencias respecto a: 1) Lectura de la realidad, 2) Plano didáctico, 3) Proceso de mejora continua, 4) Acciones de seguimiento, 5) Evaluación y 6) Evidencias de trabajo con los alumnos.

En esta etapa es importante entregar un informe de avances. Por ello, primero se informó a los directores sobre los resultados de los análisis de las narrativas y del instrumento de visitas de acompañamiento. En cuanto a la participación en acciones de formación convocadas por la autoridad educativa estatal, se logró un 90% de participación entre los directores de la zona (Espinosa y Zamora, 2002).

En las acciones de formación convocadas por la supervisión de la zona escolar, se contó con el 100% de participación de los directores de las escuelas en el espacio del Consejo Técnico de Zona y en la reunión extraordinaria para examinar el fichero de actividades para promover una cultura de paz en y desde nuestra escuela para el desarrollo de competencias *socioemocionales*, y después para diseñar el plan escolar de prevención de la violencia.

En lo que respecta a las visitas de acompañamiento y orientación pedagógica a los docentes, el 95% de los docentes adscritos en las escuelas primarias de la zona pudo contar con una visita de supervisión a cargo de la supervisora y dos ATP con la coordinación de la autoridad escolar donde las y los profesores recibieron retroalimentación verbal y escrita.

Etapas de conclusiones y propuestas

Para esta etapa, se planificó el Consejo Técnico Escolar participativo entre las escuelas; se establecieron los espacios y los mecanismos para orientar

oportunamente a las y los profesores en general sobre esta modalidad de CTE y, en lo individual, a los docentes, directores y ATP que participaron como ponentes de experiencias exitosas y como moderadores, respectivamente.

En el espacio de CTE, la supervisora y los ATP de la zona otorgaron un segundo informe para comunicar a las y los profesores los resultados de las visitas de acompañamiento y orientación pedagógica, que fueron evidencia observable y valorable del trabajo profesional de los docentes en las escuelas, donde los mayores logros que se comunicaron fueron los siguientes: El 60% de las y los docentes cumplieron con los criterios en su totalidad y se ubicaron en la categoría de nivel esperado; el 30% se encuentra en proceso y no mostró evidencia de haber llevado a cabo prácticas relacionadas con la convivencia, con la prevención de la violencia y el desarrollo de habilidades socioemocionales para una cultura de paz, y el 10% no mostró evidencia debido a que no asistieron el día de la visita por algún tipo de licencia.

En el CTE entre escuelas, mediante el diálogo, al ver los porcentajes de alcance, se logró reflexionar en colectivo sobre la importancia de que todos los profesores participen con la misma intensidad y profesionalismo en el tratamiento de temas para el desarrollo de una cultura de paz en el marco de una educación basada en derechos, no solo para que no haya diferencias, sino para lograr una buena educación, integral y participativa.

Al finalizar el ciclo escolar, cuando concluyó el periodo de implementación, los directores respondieron un cuestionario con preguntas relacionadas con el número de quejas o actos de violencia registrados en las instituciones, y un ítem de pregunta abierta para conocer su valoración u opinión.

En la pregunta uno se pidió señalar la cantidad de quejas interpuestas por padre, madre o tutor relacionadas con conflictos o actos de violencia, donde el informe establece que el 62.5% de las escuelas tuvieron de una a cinco quejas, el 12.5% de seis a diez quejas, y el 25% cero quejas en el ciclo escolar.

En la pregunta dos, ¿a qué tipo de violencia escolar se referían las quejas? El 50% respondió que estaban relacionadas con acoso escolar, el 18.8% con maltrato escolar y el 18.8% no presentó queja de ningún tipo.

En la pregunta tres, ¿en qué fases de la organización curricular se registraron mayormente las quejas relacionadas con la violencia? El 43.8% de las

respuestas manifestaron que las quejas de padres, madres o tutores se dieron con mayor frecuencia 5° y 6° grado de primaria, el 18.3% mencionaron quejas en 3° y 4° y en los dos primeros grados de primaria, se presentó un porcentaje de 6.3%, mientras que el 31.3% restante respondió que si hubo quejas, pero no estaban relacionadas con la violencia.

En la pregunta cuatro, ¿en cuántas ocasiones la escuela activó protocolos de actuación para la prevención, atención y erradicación de la violencia en las escuelas del estado de Sonora ante quejas o señalamientos relacionados con violencia escolar?, el 56.3% de los directores respondieron que, de una a cinco ocasiones, el 37.5% cero ocasiones y el 6.3% una ocasión.

La pregunta cinco abierta: Entre las acciones implementadas por la escuela para cuidar la integridad física y psicológica de las y los estudiantes, ¿cuáles fueron las más eficaces? Las respuestas fueron: a) El uso del fichero “Para promover una cultura de paz en y desde nuestra escuela”; b) Acciones de prevención de la violencia y de los accidentes en la escuela, mediante el uso de protocolos. c) La comunicación directa con los padres de familia. d) El diseño de proyectos escolares orientados a entornos escolares libres de violencia, en colaboración con el personal de USAER (Unidad de Apoyo a la Escuela Regular). e) Pláticas para estudiantes y familias, con el apoyo de especialistas. f) El empleo de la bitácora como instrumento de registro. g) Las guardias durante el recreo, y h) la generación de mecanismos en la hora de entrada y de salida para coadyuvar en la seguridad de los estudiantes y familias.

Discusión y conclusiones

A través de esta Investigación Acción Participativa, se logró comprender la importancia de sistematizar la información en las narrativas del diagnóstico de las escuelas en torno al análisis de manifestaciones de violencia, ya que las narrativas dieron voz a los docentes y directores a través del relato acerca de experiencias significativas relacionadas con estas situaciones, y con ello, en colectivo trazar la ruta que permitiera la implementación de acciones para promover la cultura de paz en las escuelas mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Los temas que surgieron del análisis fueron: la prevención de la violencia, la promoción de la cultura de paz, la bitácora como instrumento de registro de situaciones relevantes, la necesidad de crear mecanismos de seguridad en las escuelas, el acompañamiento de la supervisión como acción pedagógica, coordinar esfuerzos y procesos con los directores y con los profesores, con estos últimos destaca la importancia de construir visiones compartidas y la necesidad de comunicación y de participación en los acuerdos para prevenir la violencia, favorecer el aprendizaje de la convivencia y por ende, transformar la escuela en una cultura de paz.

El análisis exhaustivo de las narrativas y la jerarquización de problemas permitió atender el enfoque preventivo de la violencia mediante el diálogo participativo, el consenso y la toma de decisiones, primero en Consejo Técnico de Zona y posteriormente en Consejo Técnico Escolar, es decir, el SAAE trabajó de manera colaborativa con los directores y posteriormente con las y los profesores impulsando un acompañamiento horizontal, reflexivo e integral.

Se exploró y se puso en práctica una serie de fichas que buscan favorecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes, se hicieron visitas de acompañamiento a los profesores, ya que como establece el Diario Oficial de la Federación (DOF), esta acción de carácter pedagógico implica asistir a las escuelas para obtener información sobre los aprendizajes que va desarrollando el alumnado y con ello tomar nuevas decisiones que contribuyan a la mejora del trabajo docente a través de un diálogo profesional (DOF, 2024). Al igual que estudios previos (Hermosilla, 2024; Santamaría-Villar et al., 2021), el presente trabajo resalta la importancia de la enseñanza de habilidades socioemocionales en los estudiantes de primaria, con el fin de disminuir de las conductas agresivas y mediante esto contribuir a la generación de una cultura de paz.

Es importante señalar que se trabajó de manera coordinada con el área educativa en lo que concierne a la formación continua, que en este caso se centró, ya que tanto los temas relacionados con la prevención de la violencia como su abordaje se realizaron con supervisores, directores, maestros y estudiantes, y algunas escuelas involucraron a las familias. Para Messina et al. (2021), la formación situada es tal porque valora el hecho de compartir saberes en colectivo, impulsa la transformación de la práctica educativa

partiendo de las necesidades identificadas, promueve la reflexión, la sistematización de la experiencia y la crítica.

Desde la perspectiva de la supervisión escolar, también son destacables los intercambios de experiencias, la confianza, la reflexión y el diálogo pedagógico, al mostrar cercanía con los agentes educativos de los centros escolares. Si bien, los profesores muestran preferencia a realizar en sus centros de trabajo el CTE, convocarlos a una sede distinta requiere una logística especial y esfuerzos coordinados con el personal educativo, no obstante, este tipo de encuentros fortalece a los profesores al aprender con sus pares.

Se recomienda profundizar en los factores asociados tanto a la reducción de las diversas manifestaciones de violencia escolar como a la promoción de una cultura de paz, por ejemplo, en el papel que desempeñan las familias y las comunidades. Asimismo, se sugiere diseñar programas de intervención socioemocional que involucren a toda la comunidad escolar y evaluarlos a mediano y largo plazo, con el propósito de valorar sus resultados de forma más integral y efectiva.

En conclusión, configurar procesos encaminados a una cultura de paz en las escuelas requiere de la participación activa de las comunidades educativas. Asimismo, “las nuevas iniciativas dependen invariablemente en gran medida de la medida en que las distintas partes de una comunidad escolar sientan genuinamente que trabajan por objetivos comunes” (Toikka y Tarnanen, 2024, p. 309).

El criterio integral de la educación planteado en la Carta Magna, instruye a personal docente con funciones de supervisión, dirección y maestros a un compromiso individual y colectivo que favorezca el aprendizaje y el desarrollo de capacidades de las y los estudiantes que trascienda a la escuela e impacte en la comunidad como promotores de una cultura de paz, donde la mejora sea progresiva en cuanto al desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan la autorregulación, el autocuidado y el cuidado de los demás.

Referencias

- Anijovich, R., y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, (28), 74-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384555587005>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer.
- Diario Oficial de la Federación. (8 de abril de 2024). *ACUERDO número 05/04/24 por el que se emiten los lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0
- Espinosa, G., y Zamora, A. (2002). *Diagnóstico socioeducativo* [Tesis de licenciatura, Instituto Hidalguense de Educación, Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo]. UPN Morelos.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *A Generation to Protect: Monitoring Violence, Exploitation and Abuse of Children Within the SDG Framework*. UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/a-generation-to-protect/>
- Hermosilla, A. L. (2024). *Youth protagonism: Promoting a Culture of Peace at School Through Socio-Emotional Development*. *European Journal of Teaching and Education*, 6(4), 1-14. <https://doi.org/10.33422/ejte.v6i4.1307>
- Lamus-García, T., y Lamus-García, R. (2021). El diagnóstico comunitario en la investigación acción. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 7(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231783>
- López, G., y Guaimaro, Y. (2014). Desarrollando las habilidades sociales desde la escuela como impulso de una cultura de paz. *Journal de Ciencias Sociales*, (2), 1-15. <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i2.255>
- Messina, G., González, J., y Cervantes, J. (noviembre de 2021). *La formación situada: huellas de una experiencia* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1062.pdf>
- Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., y Castejón, J. L. (2021). Teaching Socio-emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Schools. *Frontiers in Psychology*, 12, Artículo e659348. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria* [Estudio teórico-conceptual]. Cámara de Diputados. <https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-09-17.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

- (2025). *Funciones del supervisor escolar*. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/GUIAS/Guia_Supervision_EB.pdf
- Toikka, T., y Tarnanen, M. (2024). Una visión compartida para una escuela: Desarrollo de una comunidad de aprendizaje. *Educational Research*, 66(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2361412>
- Troncoso, A. J. L. (2022). ¿De vuelta a la normalidad? Análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia COVID-19. *Cuadernos de Neuropsicología*, 16(1), 94-99. <https://www.scielo.cl/pdf/cnps/v16n1/0718-4123-cnps-16-01-94.pdf>

2. Impacto de intervenciones para padres en el clima escolar de estudiantes de secundaria: revisión PRISMA



ALEJANDRINA LAVEAGA MIRANDA*

SONIA BEATRIZ ECHEVERRÍA CASTRO**

LAURA FERNANDA BARRERA HERNÁNDEZ***

MARICARMEN ÁLVAREZ SOTO****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.389.02>

Resumen

Las intervenciones dirigidas a padres de familia en secundaria han mostrado efectos positivos en el clima escolar, un factor clave para el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes (Lozano y Valero, 2017; Pan et al., 2023). El objetivo de esta revisión de alcance es identificar la evidencia sobre el impacto de intervenciones dirigidas a padres en el clima escolar de la secundaria. Bajo la metodología PRISMA (2004-2025), se seleccionaron seis artículos que cumplieran con los criterios de inclusión, en su mayoría estudios experimentales y longitudinales, principalmente en Estados Unidos y uno en Inglaterra. Las intervenciones revisadas incluyen programas como el Family Check-Up, Adolescent Transitions Program, Positive Family Support and Strengthening Families Programme. Los hallazgos reportaron mejoras en asistencia escolar, rendimiento académico y reducción de conductas problemáticas asociadas a violencia, consumo de sustancias y dificultades emocionales. Asimismo, el acompañamiento institucional y la retroalimentación

* Maestra en Investigación Psicológica. Estudiante de Doctorado en Investigación Psicológica, Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3022-4948> : Correo electrónico: alejandrina.laveaga136181@potros.itson.edu.mx

** Doctora en Educación. Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3268-8837>

*** Doctora en Ciencias Sociales. Profesora de tiempo completo de la Universidad de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1646-2037>

**** Licenciada en Psicología de la Salud. Estudiante de Maestría en Investigación Psicológica, Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1611-0215>

favorecieron la participación parental y contribuyeron a un clima escolar positivo. Se recomienda su aplicación en contextos latinoamericanos.

Palabras clave: *intervenciones, clima escolar, padres.*

Introducción

Los estudiantes de secundaria se encuentran atravesando por la adolescencia, que es definida por la Organización Mundial de la Salud (s. f.), como la fase de la vida en la que ocurre la transición de la niñez a la adultez comprendida entre los 10 y 19 años, siendo esta etapa del desarrollo humano donde se experimentan cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales. Dichos cambios pueden asociarse con la aparición de conductas disruptivas, agrupación con compañeros que alientan comportamientos de riesgos, ello tiene una implicación para los centros escolares ya que algunos inciden en violencia y/o acoso que alteran la convivencia y el clima escolar (Hernández et al., 2018).

En el contexto escolar se conforma a través de las experiencias de convivencia y con las normas y reglas de la institución un clima que refiere a las percepciones, pensamientos y valores que los integrantes construyen del mismo y de las relaciones sociales que ahí se viven o de ahí se derivan. Diversas investigaciones presentan evidencias que el clima escolar repercute en el aprendizaje y en el rendimiento académico de los y las estudiantes, y constituye una variable clave para mantener y mejorar el bienestar físico y psicológico de los miembros que conforman el ambiente de la escuela (Gomes y Morais, 2019; Pérez y Puentes, 2022).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013), una escuela con buen clima escolar es una organización profesional en la que existe colaboración entre directivos y profesores, hay participación de las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre todos los que la conforman.

Asimismo, se considera como un espacio donde se construyen relaciones interpersonales entre los miembros que pertenecen a la comunidad educativa, que permite que se promuevan el respeto, la diversidad, la inclu-

sión, la cooperación y la resolución de conflictos evitando la violencia, por lo que su valoración es muy importante para las escuelas, ya que permite detectar aquello que pueda obstaculizar el logro de objetivos institucionales y a su vez promover el cumplimiento de las metas (Juraz et al., 2024; Muñoz et al., 2017).

El escenario ideal para las escuelas es que el clima escolar sea positivo, es decir, aquel en el que las relaciones que se establecen entre los actores educativos propicien la comunicación y el trabajo en equipo, la armonía y la conflictividad existe, pero es mínima, los canales de comunicación son adecuados y los participantes del proceso educativo obtienen reconocimiento y estímulo por su desempeño. Se puede argumentar que un clima escolar positivo es la base para que los adolescentes estudien de manera efectiva porque un entorno de aprendizaje seguro y de apoyo, permite a los estudiantes desarrollar plenamente sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales (Pan et al., 2023).

Si bien el clima escolar es un elemento clave en la vida escolar, el estudiantado llega a la escuela con un bagaje familiar, y aquellos que carecen de soporte adecuado en sus redes de apoyo cercanas, especialmente la familia, son más propensos a mostrar dificultades para integrarse a la vida académica (Pérez et al., 2020).

En este sentido, la participación parental se ha identificado como un factor clave para el desarrollo de los estudiantes de educación básica. La evidencia muestra que el involucramiento activo de los padres en la educación de sus hijos e hijas no solo favorece el rendimiento académico, sino que también promueve el desarrollo de habilidades psicosociales, promueve el diálogo padres- hijas-hijos y mejora la toma de decisiones conjunta con la escuela (Cordero y Calventus, 2022).

Se ha demostrado que la participación no sucede igual en todos los niveles educativos, pues está más presente en las etapas de educación infantil como preescolar y primaria. Un metaanálisis que comparó tamaño del efecto de 35 estudios cuantitativos sobre el uso de estrategias que fomentan la participación parental en la escuela, dio a conocer que existen diferencias significativas de la participación dependiendo el nivel educativo de los hijos. Se encontró que las estrategias para promover el involucramiento de los padres tienen un efecto mayor para los que tienen hijos en primaria y no mucho menos si están en secundaria (Castillo y Chocho, 2023).

Estos datos muestran que la participación de los padres es más predominante en niveles más bajos, justificada por la edad del niño, mientras que la participación de los padres en la educación secundaria se vuelve decadente, lo que conlleva a serias repercusiones al desempeño académico, desarrollo sociopersonal y en la convivencia escolar (Hernández et al., 2019).

Cada vez hay menos padres que se involucran en el proceso educativo de sus hijos, esto debido a diversas barreras como la del nivel académico de los padres, escasez de tiempo y compromisos laborales, así como por falta de dinero o que la familia pertenece a un nivel socioeconómico bajo. Las problemáticas escolares se pueden resolver si los padres comprenden que su participación es de suma importancia para la educación, por lo que las escuelas han recurrido al envío de información por medios escritos y electrónicos para invitar a implicarse en los asuntos escolares de los hijos. Sin embargo, es importante reconocer que algunas escuelas hacen este tipo de esfuerzos tratando de establecer comunicación y contacto con los padres, estos métodos no suelen dar resultado o muy poca efectividad. Ahora bien, lo ideal no solo es estar en comunicación, sino que los padres tengan algunos entrenamientos para apoyar mejor a sus hijos e hijas; un ideal es que participen en cursos o programas de capacitación para entablar una relación con la familia y obtener resultados positivos en la educación, ya que los estudiantes estarían más motivados a aprender y a participar en las actividades escolares que propicien un clima escolar positivo (Karibayeva y Boğar, 2014).

Existen diversas intervenciones dirigidas a padres, como las señaladas en la revisión sistemática realizada por Lozano y Valero (2017), en donde se identificaron 48 artículos que demostraban la eficacia de los programas y los beneficios que estos traían a la crianza y a los comportamientos parentales. Dichas intervenciones estaban enfocadas a la prevención de conductas problemáticas de los hijos, trastornos generalizados del desarrollo, programas de educación sexual, problemas de agresividad y bullying, así como otros problemas de prevención de los trastornos de la conducta alimentaria, el abuso de sustancias, y el riesgo de suicidio en adolescentes.

Todas estas intervenciones son de relevancia, ya que se obtienen resultados positivos en los hijos de los participantes. Sin embargo, es importante revisar cómo la implicación paterna o en general familiar incide en el clima escolar con todos sus factores, ya que esto se hace poco y con mayor

frecuencia se enfocan en un aspecto de éste, como el bullying o violencia escolar en general.

Estudiar el impacto de programas dirigidos a estos actores educativos es pertinente, ya que son estos agentes quienes saben que enfoques tendrán éxito o no para su hijo. Además, existe un alto grado de lealtad dentro de la relación padres-hijos, lo que significa que los padres tienen una fuerte influencia en su hijo y la información recibida será transmitida positivamente (Van Nieuwenhuis et al., 2020).

Realizar una revisión de la literatura sobre este tema permite integrar evidencia disponible sobre los programas más efectivos y las estrategias implementadas con la intención de brindar información que permita diseñar intervenciones adaptadas al contexto de Latinoamérica y, más específicamente al sistema educativo mexicano.

Por lo anterior, surge la necesidad de realizar esta revisión con el objetivo de identificar y documentar la evidencia que existe acerca de las intervenciones para padres de familia de estudiantes de educación secundaria que han logrado incidir en el clima escolar. Este objetivo fue formulado para dar respuesta a la pregunta: ¿qué evidencia existe acerca del impacto en el clima escolar de intervenciones para padres con hijos inscritos en educación secundaria?

Método

Se llevó a cabo una revisión de alcance en el periodo de abril de 2024 a julio del año 2025, bajo la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) que permite identificar, filtrar y seleccionar artículos de investigación de manera rigurosa y precisa (Page et al., 2021).

Bases de datos y cadena de búsqueda

Para lograr el objetivo de esta revisión se llevó a cabo una búsqueda de artículos en las bases de datos ERIC, Proquest y Science Direct, mediante una cadena de búsqueda con operadores booleanos conformada por los siguientes

tes términos: (“School climate” or “School environment”) and (“Parenting intervention” or “Intervention for parents” or “Intervention with parents”) and (“Middle school” or “Secondary school” or “Junior high school” OR “Secondary education”).

Criterios de inclusión y exclusión

Los artículos obtenidos fueron rescatados para proceder con la revisión de título y resumen atendiendo los criterios de inclusión y exclusión que se pueden observar en la tabla 1.

Tabla 1. *Criterios de inclusión y exclusión*

Inclusión	Exclusión
Artículos revisados por pares	Capítulos de libros
Intervenciones dirigidas a padres de estudiantes de educación secundaria	Memorias de congreso
En idiomas inglés y español	Revisiones sistemáticas
Artículos cuantitativos, cualitativos o mixtos	Meta-análisis
De 2004 a 2025	No son intervenciones a padres de estudiantes en secundaria
La intervención aborda factores que impactan al clima escolar o ambiente escolar	Idioma diferente al inglés o español
	Intervenciones dirigidas a otras problemáticas.
	Son publicaciones de antes de 2004.

Revisores para reducir el sesgo

Para reducir el sesgo, se requirió de la intervención ciega de dos investigadores que trabajan desde la línea educativa y que revisaron los títulos y resúmenes, para posteriormente aprobarlos o rechazarlos y obtener texto completo para proceder con su lectura y elegibilidad para esta revisión si era el caso.

Gestor de referencias

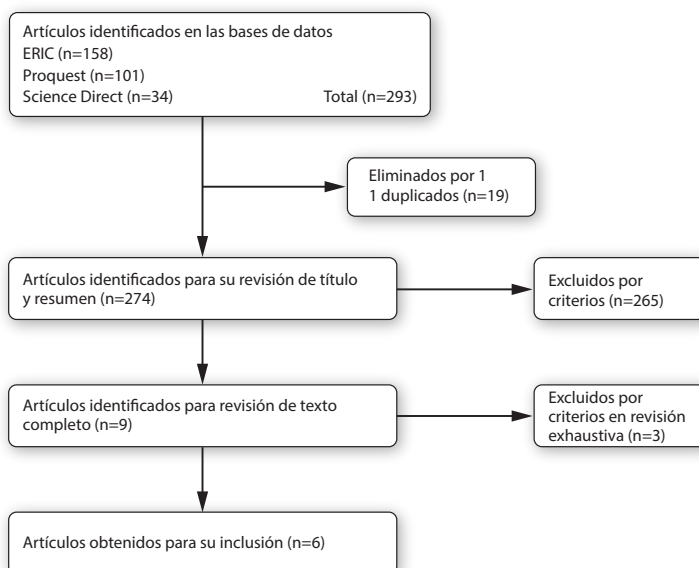
La gestión de los artículos se llevó a cabo mediante el software de referencias llamado Mendeley Desktop, que incluye entre sus funciones la eliminación

de artículos duplicados y facilita la manipulación de los mismos para su procesamiento.

Diagrama de flujo

Después de realizar la búsqueda en las tres bases de datos se identificaron un total de 293 artículos, de los cuales 158 fueron de la base de datos ERIC, 101 artículos fueron de Proquest y 34 más se rescataron de Science Direct. Todos los artículos fueron exportados al gestor de referencias y se eliminaron 19 por duplicado, los 274 restantes se revisaron por título y resumen. Posteriormente, se excluyeron 265 artículos de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión mencionados con anterioridad y se obtuvieron nueve para la lectura de texto completo. Después de su revisión exhaustiva se excluyeron tres artículos más para finalmente obtener seis que integran esta revisión (ver figura 1).

Figura 1. Diagrama de flujo de los artículos seleccionados



Resultados

En la tabla 2 se presentan las características de los artículos incluidos en esta revisión.

Tabla 2. *Características de los artículos seleccionados*

<i>Autor, año y país</i>	<i>Participantes</i>	<i>Metodología</i>	<i>Intervención</i>	<i>Recolección de datos</i>	<i>Resultados</i>
Stormshak et al., 2005, Estados Unidos	584 estudiantes de 4 escuelas secundarias y sus familias.	Cuantitativa, longitudinal, experimental	Adolescent Transitions Program (ATP) y se diseñó el Modelo Family Resource Center (FRC)	– Percepción de Riesgo de los Maestros (TRISK). – Encuesta de Autoinforme del estudiante. – Formulario de Contacto del Centro de Recursos Familiares (FRC)	Utilizando el modelo FRC, se encontró que los contactos con los padres aumentaron en el transcurso de 3 años. También tuvo éxito al trabajar con jóvenes en riesgo y en alto riesgo. Por último, se reportó que los contactos con el personal de FRC redujeron la tendencia al alza de la conducta problemática reportada por los maestros durante los años de la escuela intermedia y mejoró el clima escolar.
Stormshak, et al., 2009, Estados Unidos	998 estudiantes de 3 escuelas secundarias y sus familias.	Cuantitativa, longitudinal, experimental	Family Check-Up (FCU)	– Promedio de calificaciones anual. – Registro de asistencia. – Presencia del padre biológico – Informe del maestro sobre conductas de riesgo de sexto grado – Uso de sustancias – Comportamiento antisocial – Participación desviada de los pares – Conflicto familiar – Estado de compromiso.	La intervención centrada en la familia y basada en la escuela tuvo un impacto positivo en el rendimiento académico como en la asistencia a la escuela y reducción de conductas de riesgo, lo que influyó positivamente en el clima escolar.
Coombes, et al., 2012, Inglaterra.	952 estudiantes de entre 11 a 16 años. Se centra en el caso particular de un alumno y su familia.	Mixta, estudio de caso.	Programa de Fortalecimiento de las Familias (SFP) 10-14.	No se menciona.	Se informó que hubo una marcada mejora en la asistencia del alumno a la escuela y en la calidad de su trabajo escolar. Los maestros notaron que el alumnado empezaba a desarrollar su potencial. Ya no se molestaba en clase y había menos enfrentamientos con sus profesores y compañeros.

<i>Autor, año y país</i>	<i>Participantes</i>	<i>Metodología</i>	<i>Intervención</i>	<i>Recolección de datos</i>	<i>Resultados</i>
Smolkowski, et al., 2017, Estados Unidos.	12,912 estudiantes con edad media de 11.9 años. 5003 padres 653 docentes	Cuantitativa, longitudinal, experimental.	Apoyo Familiar Positivo (PFS)	– Calificaciones de los estudiantes, asistencia, participación en la escuela y conducta problemática. – Contacto de los padres con las escuelas, uso de servicios familiares, funcionamiento familiar y comportamientos de los padres. – Contacto de los docentes con los padres, su uso de los servicios familiares en su escuela y el clima escolar.	Los resultados a partir de los datos registrados en la escuela, no mostraron diferencias significativas entre grupo experimental y control. Sin embargo, según lo reportado por los profesores sí hubo una disminución en las conductas disruptivas, problemas emocionales y hubo un aumento en la participación escolar en los estudiantes del grupo de intervención comparado con el grupo control.
Stormshak, et al., 2019, Estados Unidos	322 cuidadores principales de estudiantes de secundaria.	Cuantitativa, longitudinal, experimental	Family Check-Up (FCU) Online	– Características sociodemográficas – Uso del programa online – Control esforzado – Comportamiento problemático – Habilidades parentales y autoeficacia – Moderadores de riesgo	Las familias que reportaron niveles más altos de problemas de conducta juvenil al inicio del estudio respondieron a FCU Online con mejoras en el comportamiento de los jóvenes y en la crianza de los hijos que fueron significativamente mejores que las de los padres que habían reportado niveles bajos de problemas de conducta.
Garbacz, et al., 2022, Estados Unidos.	1 estudiante de 11 años y su madre.	Mixta, estudio de caso	– Family Check-Up – Evaluación e Intervención de Apoyo Centrada en la Familia	– Datos sociodemográficos – Problemas de salud mental – Evaluación de amenazas en el contexto del alumno – Observaciones grabadas de la madre y el niño – Interacciones familiares	La madre y el personal de la escuela informaron resultados positivos después de la participación familiar. Se informó que no se aplicaron más medidas disciplinarias en la escuela, se reportaron conexiones positivas continuas con la escuela e interacciones cada vez más positivas con el personal de la institución.

Dentro de los artículos incluidos en esta revisión de alcance, cuatro contaron con una metodología cuantitativa y longitudinal con carácter experimental y dos con enfoque mixto con estudios de caso. Los periodos de tiempo que abarcan las intervenciones aplicadas van desde 2005 al 2022.

Cinco de estos estudios estaban dirigidos a los estudiantes y a sus familias y sólo uno de ellos estaba completamente dirigido a los padres de familia.

Las intervenciones que se abordan en los artículos fueron en Estados Unidos y solo una fue implementada en Inglaterra. Asimismo, es importante mencionar que la intervención Family Check-Up (FCU), fue utilizada en la mitad de los artículos que conforman esta revisión.

Este programa Family Check-Up (FCU) está diseñado para vincular los servicios de intervención en la escuela y la comunidad y se basa en un modelo de mantenimiento de la salud apropiado para jóvenes de alto riesgo. La FCU apunta a la participación de los padres, motivándolos a mejorar sus prácticas de crianza, y promueve el bienestar y la mejora del comportamiento de niños y adolescentes. Es una intervención breve de tres sesiones que inicia con una entrevista, evaluación y concluye con una sesión de retroalimentación. Se reporta que la FCU tiene un impacto favorable tanto en el rendimiento académico como en la asistencia a la escuela y reducción de las conductas de riesgo con los jóvenes, lo que influyó positivamente en el clima escolar (Stormshak et al., 2009).

También en Estados Unidos, se implementó con 322 cuidadores de estudiantes de secundaria, es decir, sus padres, la intervención Family Check Up (FCU) pero en modalidad en línea, adaptada para aumentar la accesibilidad de la prevención centrada en la familia en las escuelas con el objetivo de proporcionar un modelo de prestación de servicios que sea factible, dada la limitación de personal y recursos en muchas escuelas. Se asignaron aleatoriamente a los participantes al control de la lista de espera ($n = 105$), FCU Online como una intervención basada en la web ($n = 109$) y FCU Online con apoyo de entrenamiento ($n = 108$). El grupo control en lista de espera se les indicó que la intervención se recibiría después de las evaluaciones, a los participantes en la condición solo web se les invitó a iniciar sesión en el sitio web de FCU Online, donde se les pidió que completaran una evaluación de intervención, recibieron comentarios sobre sus datos y se les proporcionaron herramientas en línea para apoyar su crianza en áreas que fueron identificadas como desafíos de la evaluación, por otro lado, los participantes en la condición web + entrenador conectados al mismo FCU Online sitio web, tuvieron acceso a la misma evaluación, materiales y herramientas y un asesor familiar se comunicó con los padres para ayudarlos a establecer me-

tas, hablar sobre sus resultados, ofrecerle apoyo por teléfono y motivarlos a mejorar las prácticas de crianza.

Los resultados de la intervención mencionada anteriormente, dieron a conocer que el FCU Online con apoyo de entrenador fue el enfoque más eficaz para mejorar varios resultados clave en la prueba posterior, incluidos los problemas emocionales de los jóvenes y la autoeficacia de los padres, con tamaños de efecto de pequeños a moderados. También se encontró que las familias que reportaron niveles más altos de problemas de conducta juvenil al inicio del estudio respondieron a FCU Online con mejoras en el comportamiento de los jóvenes y en la crianza de los hijos lo que beneficiaba directamente al entorno escolar y mejoraba el clima (Stormshak et al., 2019).

Una versión modificada del Family Check Up, con una adaptación y ajuste del nombre como “evaluación e intervención de apoyo centrada en la familia”, se aplicó en Estados Unidos utilizando un estudio de caso de un estudiante de 11 años (y su madre) quién tenía el antecedente de violencia física contra una compañera más joven que precipitó la suspensión del estudiante. Padres y el personal de la escuela señalan que se presenta una tensa relación entre el hogar y la escuela, y, además, desde la escuela se cuestiona la motivación de los padres para abordar los problemas de sus hijos presentando inquietudes. Durante la etapa inicial, se realizó una entrevista donde el consultor de FCU reunió información sobre las metas familiares, fortalezas y preocupaciones actuales. La segunda etapa incluyó la recopilación de datos y el comienzo del plan de intervención y evaluación. En la sesión de retroalimentación, el consultor de FCU compartió los resultados de la evaluación y objetivos de intervención identificados con la familia. Después de la intervención, se reportaron resultados positivos para el estudiante, ya que mejoró su comportamiento, la interacción con sus pares y profesores incidiendo en una mejora del clima escolar. Asimismo, hubo una disminución en los síntomas internalizantes del estudiante, y la madre informó que había aprendido cómo controlar sus propios síntomas de salud mental y reportó una mejora en su bienestar (Garbacz et al., 2022).

En el estudio de Stormshak et al. (2005) se implementó el programa Family Resource Center (FRC), que se basa en un modelo ecológico de desarrollo infantil en el que la salud mental individual y los niveles contextuales (familia, escuela y pares) del funcionamiento infantil se abordan en un

contexto relevante para los jóvenes, las familias y la escuela y fue diseñado para involucrar a los padres en el sistema escolar y, posteriormente, mejorar el éxito de los jóvenes. La intervención tenía como objetivo probar si la “dosis” de contactos de FRC con los padres, durante tres años, predecía reducciones en las percepciones de los maestros sobre conductas de riesgo. Se comprobó que la intervención tuvo éxito y se redujo la presencia de conductas problemáticas en el estudiantado durante los años de la escuela intermedia y mejoró el clima escolar.

Otra de las intervenciones aplicadas en Estados Unidos, fue la llamada Apoyo Familiar Positivo (PFS, por sus siglas en inglés), un modelo de intervención multinivel impulsado por evaluaciones y adaptado a las necesidades de los jóvenes y las familias. Dicha intervención fue un experimento aleatorizado con grupo control y grupo experimental con 12912 estudiantes y 5003 padres de familia durante un periodo de tres años, que tenía como objetivo probar los efectos generales del tratamiento del grupo experimental en cuanto a medidas sociales, conductuales y académicas que los estudiantes de las escuelas de comparación. Los tres niveles que la conforman iniciaron con proveer a los padres de recursos informativos como folletos, videos, libros, entre otros materiales sobre resolución de problemas, la mejora de la comunicación entre el hogar y la escuela, el estímulo, la supervisión, el establecimiento de límites, el conocimiento de los amigos y compañeros de sus hijos adolescentes y la comunicación. Posteriormente se promovieron las asociaciones entre la familia y la escuela a través de actividades de extensión para padres, noches temáticas para padres, actividades familiares en la escuela y contactos familiares positivos sobre los éxitos de los estudiantes, y por último, se implementaron estrategias para la detección temprana de problemas y la derivación a apoyo especializado de ser necesario. A pesar de los esfuerzos, los resultados no fueron significativos en cuanto al impacto de la intervención, sin embargo, hubo una disminución en las conductas problemáticas, los problemas emocionales y un aumento en la participación escolar en el estudiantado del grupo de intervención comparado con el grupo control (Smolkowski et al., 2017).

En Inglaterra se abordó la intervención llamada Programa de Fortalecimiento de las Familias (SFP)10-14, que se centró en el caso particular de un alumno y su familia. Esta intervención está basada en un programa de

prevención de siete semanas dirigido a familias con jóvenes de entre 10 y 14 años y tiene evidencia de ser útil para prevenir el consumo de sustancias entre los jóvenes, con una influencia positiva en la salud emocional y el bienestar de las familias participantes y generar cambios de comportamiento positivos en los jóvenes participantes y un mejor funcionamiento familiar. Al finalizar la intervención de este estudio con un alumno de secundaria mostró una mejoría en el ámbito educativo, se redujeron los comportamientos de agresividad con maestros y compañeros y hubo un impacto positivo en la relación familiar (Coombes et al., 2012).

Discusión y conclusiones

Los artículos seleccionados mostraron que las intervenciones centradas en las familias son eficaces para mejorar el clima escolar y reducir las conductas de riesgo de los adolescentes, ya que mostraron resultados positivos al aplicarlas.

Una de las intervenciones con mayor impacto fue la Family Check Up, debido a que su aplicación mejoró considerablemente las conductas problemáticas de los adolescentes en secundaria y tiene un impacto positivo en el clima escolar, ya que se reducen los comportamientos antisociales que conllevan a la violencia escolar y bullying, el uso de sustancias, ausencias escolares, los conflictos familiares y se informan menos altercados entre pares y con los profesores. Además de que los problemas emocionales de los jóvenes son atendidos gracias a la participación familiar (Garbacz et al., 2022; Stormshak et al., 2009 y Stormshak et al., 2019).

Otro tipo de intervenciones también obtuvieron resultados favorables y similares al FCU al ser implementadas beneficiando a los estudiantes, sus padres y a toda la comunidad escolar (Coombes et al., 2012; Smolkowski et al., 2017 y Stormshak et al. 2005).

Se destaca la importancia del acompañamiento a los padres de familia por parte del personal de la institución educativa mientras se lleva a cabo la intervención, debido a que se demostró que el contacto y la retroalimentación recibida por un encargado específicamente de la intervención mejoraba la comunicación, aumentaba la autoeficacia de los padres y se reducían

las conductas problemas de los estudiantes (Stormshak et al., 2005 y Stormshak et al., 2019).

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede constatar que las intervenciones dirigidas a las familias de los estudiantes de secundaria son beneficiosas para el clima escolar de estas instituciones educativas, ya que al intervenir directamente a los padres impacta en el comportamiento y desarrollo de habilidades sociales de los hijos y, por ende, permite que el ambiente de la escuela sea positivo. Estas intervenciones impactan no sólo en las conductas problemáticas en el hogar, sino también en las conductas escolares como la asistencia y el rendimiento académico.

Actualmente, las escuelas se enfrentan a mayores problemas de salud mental y de conductas problemáticas y los recursos son limitados, por lo que los programas con enfoques centrados en la familia para los problemas de salud mental pueden ser la forma más eficaz de reducir la conducta problemática y aumentar la participación escolar.

Algunas de las limitaciones mencionadas en los estudios fueron que, aunque centrarse en las familias parece prometedor como estrategia de intervención en las escuelas, la mayoría del personal escolar está capacitado sólo para trabajar directamente con jóvenes desde una perspectiva conductual. Además, la mayoría de los programas de prevención destinados a reducir el uso de sustancias y la violencia escolar durante la secundaria no incorporan a las familias en el modelo de intervención, por lo que se debe prestar la debida atención a las necesidades de formación y las actividades profesionales de los educadores y el personal escolar para promover la participación de las familias.

Dentro de las líneas futuras de investigación está el identificar la influencia que tiene, en los adolescentes, la forma en que está conformada la familia como un predictor de las conductas y cómo, debido a ello, pueda estar influyendo negativamente en el clima escolar.

Por otro lado, las muestras eran en población mayormente estadounidense y es necesario probar si estas intervenciones son igual de eficaces en Latinoamérica ya que los sistemas educativos son diferentes.

Referencias

- Castillo, A., y Chocho, M. (2023). Involucrando a los padres en la educación escolar de los niños: estrategias efectivas. *Revista InveCom*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8329084>
- Coombes, L., Allen, D., y McCall, D. (2012). The Strengthening Families Programme 10-14 (UK): Engagement and Academic Success at School. *Community Practitioner: The Journal of the Community Practitioners' & Health Visitors' Association*, 85(3), 30-33. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22479802/>
- Cordero, B., y Calventus, S. (2022). Parentalidad y su efecto en la autodeterminación y el bienestar adolescente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-23. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.5118>
- Garbacz, S. A., Moore, K. A., Mauricio, A. M., y Stormshak, E. A. (2022). Promoting Family Centered Support Assessment and Intervention to Enhance School Climate. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 32(2), 185-209. <https://doi.org/10.1080/10474412.2021.1963266>
- Gomes, S., y Morais, A. (2019). Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 10-34. <https://doi.org/10.1590/198053145305>
- Hernández, M., García, M., Parra, J., y Gomariz, M. (2018). Participación familiar en los centros de educación secundaria. *Anales de Psicología*, 35(1), 84-94. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.325981>
- Juraz, N., Del Cid, J., y Henríquez, P. (2024). Percepción de estudiantes sobre el clima escolar en instituciones de educación secundaria del noroeste de México. *Revista Andina De Educación*, 7(1) <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.9>
- Karibayeva, A., y Boğar, Y. (2014). To what Extent does Parents' Involvement in Middle School Influence Children's Educational Progress? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 529-533. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.222>
- Lozano I., y Valero, L. (2017). Una revisión sistemática de la eficacia de los programas de entrenamiento a padres. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 85-101. <https://www.redalyc.org/pdf/4771/477152556001.pdf>
- Muñoz, G., Fernández, J., y Vázquez, M. (2017). Dificultades de la participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos. *Revista Iberoamericana de Producción Académica*, 4(8). 102-116. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/682>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Editorial Santillana. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243050/PDF/243050spa.pdf.multi>
- Organización Mundial de la Salud (s.f.). *Salud del adolescente*. https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D.,

- Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical research ed.)*, 372(71.) <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pan, Y., Liang, S., Shek, D., Zhou, D., y Lin, X. (2023). Perceived School Climate and Adolescent behaviors among Chinese adolescents: Mediating effect of social-emotional Learning Competencies. *Psychology in the Schools*, 60(9), 3435-3451. <https://doi.org/10.1002/pits.22932>
- Pérez, D., y Puentes, A. (2022). Clima Escolar: Conceptualización y variables. *Pensamiento y Acción*, (32), 51-71. <https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933>
- Pérez, I., Zamora, M., Caldera, J., Reynoso, O., Cadena, A., y Mora, O. (2020). Ajuste escolar, clima escolar y apoyo social en bachilleres. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento*, 11(1), 5-18. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20200617-100>
- Smolkowski, K., Seeley, J. R., Gau, J. M., Dishion, T. J., Stormshak, E. A., Moore, K. J., Falkenstein, C. A., Fosco, G. M., y Garbacz, S. A. (2017). Effectiveness evaluation of the Positive Family Support Intervention: A Three-tiered Public Health Delivery Model for Middle Schools. *Journal of School Psychology*, 62, 103-125. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.004>
- Stormshak, E. A., Connell, A., y Dishion, T. J. (2009). An Adaptive Approach to Family-Centered Intervention in Schools: Linking Intervention Engagement to Academic Outcomes in Middle and High School. *Prevention Science*, 10(3), 221-235. <https://doi.org/10.1007/s11121-009-0131-3>
- Stormshak, E. A., Dishion, T. J., Light, J., y Yasui, M. (2005). Implementing Family-Centered Interventions Within the Public Middle School: Linking Service Delivery to Change in Student Problem Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 723-733. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-7650-6>
- Stormshak, E. A., Seeley, J. R., Caruthers, A. S., Cardenas, L., Moore, K. J., Tyler, M. S., Fleming, C., Gau, J., y Danaher, B. (2019). Evaluating the Efficacy of The Family Check-Up Online: A School-based, eHealth Model for The Prevention of Problem Behavior During the Middle School Years. *Development and Psychopathology*, 31(5), 1873-1886. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000907>
- Van Niejenhuis, C., Huitsing, G., y Veenstra, R. (2020). Working with parents to Counteract Bullying: A randomized Controlled Trial of an Intervention to Improve Parent-school Cooperation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 117-131. <https://doi.org/10.1111/sjop.12522>

3. Voces adolescentes de la experiencia familiar significada como desfavorable



ARIATNA YASU MONTOYA AYALA*
SONIA BEATRIZ ECHEVERRÍA CASTRO**
MIRSHA ALICIA SOTELO CASTILLO***
RAQUEL GARCÍA FLORES****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.389.03>

Resumen

Este capítulo explora, desde un enfoque cualitativo fenomenológico, las percepciones de adolescentes de zonas rurales y urbanas de Sonora que consideran a su familia como disfuncional. Participaron 71 estudiantes de entre 11 y 15 años, cuyas respuestas a preguntas abiertas fueron analizadas mediante codificación temática inductiva. Se identificaron cuatro categorías: 1) excluidos en su propio hogar, con vivencias de no aceptación y conflictos de valores; 2) distancias que duelen, caracterizadas por desconexión emocional y soledad; 3) heridas que no se dicen, que revelan daños afectivos y ausencia de validación y 4) conflictos que desgastan, marcados por discusiones y tensión constante. Estas experiencias afectan el bienestar y la identidad adolescente, subrayando la necesidad de entornos familiares con comunicación, cohesión y validación afectiva, así como de intervenciones culturalmente sensibles que fortalezcan los vínculos y el bienestar psicológico y social.

Palabras clave: *adolescencia, familia, experiencias familiares.*

* Maestra en Investigación Psicológica. Estudiante de Doctorado en Investigación Psicológica, Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4274-3699> : Correo electrónico: ariatna.montoya205058@potros.itson.edu.mx

** Doctora en Educación. Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3268-8837>

*** Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Profesora de tiempo completo del Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9838-189X>

**** Doctora en Psicología. Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2786-5069>

Introducción

La familia es el principal entorno de socialización durante la adolescencia. Sin embargo, su definición está en constante transformación y clasificar sus tipos e implicaciones resulta complejo. Se considera que una familia funciona adecuadamente cuando se despliegan procesos de resolución de problemas, comunicación fluida, sensibilidad e involucramiento entre los miembros, en el que se experimenta bienestar y la satisfacción de necesidades fundamentales para el desarrollo personal y relacional (Caño-González y Rodrigo-Naranjo, 2023).

Desde una perspectiva teórica más actualizada del modelo circumplejo de Olson (2011), se señala que el funcionamiento familiar puede evaluarse a partir de dos dimensiones: a) balanceadas y b) desbalanceadas. En el *FACES IV* (family adaptability and cohesion evaluation scales) se integran a la cohesión y flexibilidad como elementos de ambas escalas. En el caso de las desbalanceadas se generan cuatro categorías o subescalas que refieren a los puntajes extremos: a) desapego (baja cohesión); b) sobreinvolucramiento (cohesión extrema), c) rigidez (flexibilidad extrema baja) y d) caos (flexibilidad extrema alta); además, se incorporan dos escalas adicionales de comunicación y satisfacción. Este modelo clasifica los sistemas familiares como funcionales o disfuncionales, señalando que el equilibrio en los niveles de cohesión y flexibilidad es indicativo de un funcionamiento óptimo, mientras que los extremos generan disfuncionalidad. Uno de los aportes más significativos de este modelo es el reconocimiento de discrepancias perceptuales entre los distintos miembros de la familia, que suelen variar según el rol o la etapa del ciclo vital. Por ejemplo, los adolescentes pueden percibir una cohesión excesiva o una flexibilidad rígida, mientras que los padres pueden interpretarlas como adecuadas. Cuando estas percepciones difieren ampliamente, se dificulta la empatía, la comunicación y la construcción de acuerdos, lo que puede derivar en disfunción relacional.

La adolescencia, comprendida entre los 10 y 19 años, es una etapa de transición caracterizada por importantes cambios físicos, emocionales y sociales (Organización Mundial de la Salud [OMS], s. f.). En este periodo, los adolescentes comienzan a formar su identidad, desarrollan su autonomía y

cuestionan normas y relaciones. Se incrementa su necesidad de privacidad y de contar con un entorno familiar estable y seguro que actúe como base desde la cual puedan explorar el mundo. La calidad del ambiente familiar puede representar un factor protector o de riesgo para su bienestar psicológico, adaptación social y regulación emocional. No obstante, también puede constituirse en una fuente de conflicto o malestar si las relaciones familiares no satisfacen sus necesidades afectivas (OMS, 2024).

Diversos estudios confirman que, cuando los adolescentes perciben una buena relación con su familia, presentan hasta un 80% menos de probabilidad de experimentar bajo bienestar subjetivo. Una percepción positiva se potencia cuando existe apoyo emocional, buena salud percibida y relaciones fraternales. Estos elementos se relacionan con una dinámica familiar estable, lo que a su vez favorece el bienestar general del adolescente (Montoya-Gaxiola y Corona-Figueroa, 2021).

Además, cuando los adolescentes perciben apoyo que puede provenir de padres o hermanos les ayuda a afrontar situaciones difíciles y a no sentirse solos con sus problemas. Si la dinámica familiar es adecuada, es decir, caracterizada por comunicación abierta, afecto, presencia emocional y estructura flexible, los adolescentes tienden a percibir mayor disponibilidad de apoyo emocional. Por el contrario, en familias que se perciben como conflictivas, inestables, por ejemplo, aquellas con conflictos frecuentes, negligencia emocional o falta de escucha, los adolescentes pueden sentirse emocionalmente aislados, lo que debilita su percepción de apoyo, incluso si los adultos están físicamente presentes (Pilco y Jaramillo, 2023).

También en esta etapa de la vida, se inicia con mayor intensidad el episodio de formación de la identidad, en su expresión de género y orientación sexual; en el caso de pertenecer a la comunidad LGBT+, se comienza a entender que una posible revelación a la familia es complicada y surge una sensación de miedo ante la posibilidad de rechazo y de algunas reacciones en las redes familiares que incluso pueden ser de violencia. En muchos casos las personas cuidadoras presionan a los adolescentes a ocultar su orientación sexual o identidad de género al resto de la familia, generando la sensación de rechazo o exclusión en su entorno principal que debería de ser un entorno seguro, siendo este un proceso gradual, cargado de miedo, ansiedad y esperanza de aceptación ya desde estas edades tempranas. Cuando el entor-

no familiar reacciona con escucha, apertura y validación emocional, los adolescentes experimentan mayor bienestar psicológico y una transición más fluida hacia la aceptación de lo que implica en ese momento o más adelante la revelación pública de su identidad con todos sus elementos, por el contrario, cuando las familias tienen estructuras y normas tradicionales, los adolescentes encuentran resistencia, incompreensión o rechazo (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2021; Londoño-Restrepo et al., 2025).

Además, en familias con normas tradicionales y religiosas tiene una influencia significativa en el proceso de desarrollo de la identidad y su impacto, estas familias pueden ser fuente de estabilidad o de presión social intensa, dependiendo del grado de apoyo emocional que ofrezcan, la apertura al diálogo y la reflexión sobre creencias y valores, y la capacidad para aceptar identidades diversas dentro de la estructura familiar. En esta etapa de la vida los adolescentes necesitan un entorno familiar de confianza, cohesión y comunicación abierta para que las creencias y tradiciones sirvan como una plataforma de crecimiento, en lugar de convertirse en barreras para la exploración y síntesis de la identidad (Branje, 2022).

En esta etapa los trastornos emocionales son muy frecuentes, se destaca la ansiedad, que puede manifestarse en crisis de angustia o un exceso de preocupación. Se calcula a nivel mundial que el 4.4% de los adolescentes de 10 a 14 años, así como el 5.5% de los de 15 a 19 años sufre un trastorno de ansiedad, y que el 1.4% de 10 a 14 años y el 3.2% de los de 15 a 19 años padecen depresión, de igual forma, el suicidio es la tercera causa de defunción entre los adolescentes mayores y los jóvenes de entre 15 y 29 años (OMS, 2024). También, estudios recientes evidencian que la agresión verbal durante la infancia y adolescencia, incluida la humillación y las amenazas, aumenta en un 64% el riesgo de problemas de salud mental en la adultez. Además, se señala que el uso frecuente de términos despectivos como “tonto” o “eres una decepción” por parte de padres o cuidadores está asociado a sentimientos de tristeza, depresión y humillación en adolescentes de 11 a 17 años (Bellis, 2025; Cinelli, 2023).

A pesar de que la familia representa una de las principales fuentes de apoyo y socialización durante la adolescencia, diversos estudios han evidenciado que también puede convertirse en un espacio de conflicto y sufrimiento emocional (Carreras, 2014). La percepción de disfuncionalidad familiar

por parte de los adolescentes se vincula frecuentemente con experiencias de incomprensión, conflicto entre los padres, ausencia de tiempo de calidad y baja cohesión, que son elementos fundamentales para su desarrollo psicosocial (Izzo et al., 2022). Además, el bienestar adolescente no depende solo de sus cualidades personales, sino que está influenciado por su entorno, y la familia es considerada el principal activo de relación, ya que debe proporcionar seguridad emocional, apoyo incondicional y estructura, factores que influyen en la autoestima, la regulación emocional y el sentido de pertenencia del adolescente (Oliva et al., 2017). Si la familia tiene elementos de un funcionamiento complicado, aunado a que los adolescentes enfrenten problemas emocionales como ansiedad o depresión, se acentúa la percepción de barreras que dificultan el acceso al apoyo familiar. En muchos casos, no comparten lo que sienten por vergüenza, miedo al juicio o por no querer preocupar a sus padres. Esta falta de confianza o temor a la incomprensión genera distanciamiento emocional y puede reforzar sentimientos de aislamiento dentro del núcleo familiar (Radez et al., 2022).

Es importante mencionar que el desarrollo de las familias puede ser diferente dependiendo del contexto en donde se desenvuelven, sean zonas rurales o urbanas. La funcionalidad familiar (vínculos afectivos, adaptabilidad, cohesión) protege a los adolescentes contra el desarrollo de consumo de alcohol y tiene una relación significativa con el crecimiento personal, la autoaceptación, la autonomía y tener un propósito en la vida, también, una percepción de familia no funcional se asocia a mayores riesgos de consumo problemático y es un factor significativo para el desarrollo de trastornos psicológicos en adolescentes de zonas rurales o urbanas (Alonso-Castillo et al., 2017; Morales et al., 2024).

La adolescencia es una etapa de especial vulnerabilidad emocional y de intensa construcción de la identidad. Por ello, resulta fundamental indagar desde la propia voz de los y las estudiantes cómo se sienten en los entornos que, idealmente, deberían representar espacios seguros. Las vivencias de exclusión o malestar percibido en el entorno familiar constituyen problemáticas que merecen una atención particular desde la investigación psicosocial.

Desde un enfoque cualitativo, este estudio propone recuperar narrativas de adolescentes que expresan no sólo cómo perciben el funcionamiento de

sus familias, sino también cómo las describen desde sus propias vivencias cotidianas, cómo se sienten en estas y qué aspectos han deseado comunicar, pero se han silenciado. Así, se pretende acceder a dimensiones emocionales que suelen quedar invisibles en investigaciones tradicionales.

Ante esta problemática, se vuelve necesario recuperar las percepciones de los adolescentes para comprender cómo definen y experimentan la vida familiar desde sus propias perspectivas. El objetivo de este estudio es analizar las percepciones de adolescentes de contextos rurales y urbanos que consideran a su familia como problemática, comprender sus experiencias afectivas, sus necesidades de acompañamiento emocional y los significados que atribuyen a algunas experiencias de interacción como rechazo, incompreensión y exclusión dentro del ámbito familiar. Ello permitirá a los profesionales que atienden familia y adolescentes, contar con elementos apropiados a los contextos de los jóvenes en esta región y orientar a las familias en acciones de acompañamiento emocional en diferentes escenarios como escuelas, familias y comunidades.

Esta investigación busca dar voz a los adolescentes y visibilizar cómo ellos perciben a sus familias, específicamente en los estudiantes que tienen una perspectiva no favorable de su vida familiar. A diferencia de otros estudios que abordan las relaciones familiares mediante dimensiones analíticas como la cohesión o la comunicación, este trabajo se centra en las respuestas cortas a preguntas generales en las que los jóvenes revelan sus experiencias personales, emociones y significados que le dan a su vida familiar.

Finalmente, los hallazgos pueden aportar elementos valiosos para la formación de profesionales, el diseño de estrategias comunitarias y la sensibilización de adultos cuidadores sobre el papel que desempeñan en el bienestar psicológico de los adolescentes. Reconocer y comprender estas vivencias contribuye a la construcción de programas preventivos e intervenciones más contextualizadas y adecuadas a las realidades que viven muchos adolescentes actualmente en este estado del noroeste de México.

Método

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo fenomenológico que trata de recuperar las experiencias vividas de los adolescentes (Badil et al., 2023) y que se expresan al responder una o más de las tres preguntas generales que se le hacen sobre el tema familiar, en el contexto de un estudio más amplio. Estas preguntas son abiertas e intentan recuperar lo que se experimenta en la cotidianidad de la vida en sus familias y que respondieron expresándose con sus términos y vocabulario que tienen disponible dando las voces a los jóvenes desde un marco amplio para compartir su sentir y no centrado en preguntas delimitadas (no son en un formato Likert o cerrado).

Participantes

Los participantes fueron seleccionados de una muestra más amplia a quienes se les realizaron tres preguntas respecto a sus familias. Para este estudio se seleccionaron a 71 adolescentes, quienes compartieron experiencias no favorables sobre sus entornos familiares y que respondieron en forma consistente en esas preguntas (no se aceptaron opiniones favorables en una respuesta y luego desfavorables en otra; sí solo contestaron una fue suficiente para incluirlos). Todos inscritos en secundaria, con edades de 11 a 15 años en zonas rurales y urbanas de Sonora.

Instrumentos

A través de un cuadernillo de aplicación de varias escalas de un estudio cuantitativo, se integraron elementos cualitativos, incluyendo tres preguntas abiertas invitando a los adolescentes a reflexionar sobre tres aspectos: a) ¿Cómo describirías a tu familia?, b) ¿cómo te sientes con tu familia?, y c) en las familias hay cosas que a veces no se dicen, si pudieras decirle algo a uno o más miembros de tu familia, ¿qué les compartirías de tu sentir?

Procedimiento

Se solicitó al Comité de Ética Institucional la aprobación para realizar el estudio en sus aplicaciones. Seguido, se aplicó el consentimiento informado para los directores y para padres, así como el asentimiento de los adolescentes señalando que podían detenerse en cualquier momento de estar respondiendo. Solo en tres casos en una escuela secundaria decidieron detenerse alrededor de la mitad de estar llenando el cuaderillo.

En este estudio se retomó solo el grupo de adolescentes que describieron situaciones familiares desfavorables a partir de los patrones de experiencias que reportan y que permiten clasificar e intitular sus experiencias en un proceso de síntesis de estas experiencias compartidas entre varios de ellos y ellas.

Las respuestas en tres preguntas se categorizaron en tres grupos referidas a las experiencias en el entorno familiar: a) muy favorable, con señalamientos de felicidad y bienestar, b) se reporta estabilidad, pero no hay expresiones de gusto, y c) comentarios no favorables que pueden indicar disgusto y/ o tristeza.

Los estudiantes respondieron a las tres preguntas (señaladas en instrumento) de forma similar, en algunos casos repitieron su sentir con respecto a sus experiencias familiares en cada una de ellas o en dos de ellas o complementaron lo que habían señalado en una, sin responder necesariamente a lo que se le indicaba en la pregunta. En consideración de estas formas de compartir de los adolescentes, se integraron las tres respuestas para realizar el análisis de los contenidos proporcionados como un solo tema específico: la experiencia familiar.

Se generaron códigos que permiten identificar algunas características generales de los adolescentes y que aparecen en los resultados entre paréntesis al final de lo que anoto algún participante: sexo refiere h = hombre y m = mujer; cu = contexto urbano, cr = contexto rural; y el número al final señala la edad en años.

Resultados

La información obtenida se analizó mediante codificación temática, siguiendo un enfoque inductivo. Las respuestas fueron leídas en su totalidad para captar el sentido global, algunos estudiantes omitieron ampliar sus respuestas en cuanto a cómo se sienten con su familia y contestaron con respuestas breves, sin ampliar sus respuestas. De este modo, se analizó la información de quienes decidieron compartir su experiencia en una o las tres preguntas y se identificaron patrones comunes que dieron lugar a cuatro categorías emergentes desde la perspectiva del adolescente, considerando la cantidad de ellos que integran cada una de las categorías (ver tabla 1).

Tabla 1. *Categorías emergentes desde la perspectiva del adolescente*

	<i>N</i>
Excluidos en su propio hogar	5
Distancias que duelen	22
Heridas que no se dicen	15
Conflictos que desgastan	4
Respuestas breves sin ampliar información	25

Se presentan algunos ejemplos de las citas textuales de las respuestas de los adolescentes que contestaron y los códigos utilizados para sintetizar la lógica interpretativa en la codificación temática (ver tabla 2).

Tabla 2. *Citas y códigos utilizados en la codificación temática*

<i>Categoría</i>	<i>Cita</i>	<i>Código(s) / subcódigos</i>
Excluidos en su propio hogar	"Mi familia es homofóbica, religiosa, solo creen sus creencias... todos son enemigos cuando no piensan igual."	Rechazo por creencias/identidad; descalificación; homofobia/transfobia
Distancias que duelen	"Me da igual porque ni me pelan, cada uno se va por su lado."	Desconexión; falta de escucha; soledad
Heridas que no se dicen	"Me siento sola, estresada y que no resisto más; me hace sentir mal lo que dicen sobre mi peso y altura."	Autoimagen dañada; estrés persistente
Conflictos que desgastan	"A veces hay muchos gritos y peleas."	Conflicto

Excluidos en su propio hogar. Algunos adolescentes relatan experiencias de sentirse ignorados, rechazados o poco escuchados dentro de sus familias. En esta etapa del desarrollo, el sentido de pertenencia y la aceptación son fundamentales para su bienestar emocional. Sin embargo, factores como la identidad de género, las creencias personales o la religión pueden convertirse en motivos de exclusión y conflicto dentro del núcleo familiar. Sus opiniones reflejan este dolor: “mi familia es homofóbica, religiosa, solo creen sus creencias atacando a los demás, todos son enemigos cuando no piensan igual” (h-cu, 12). Otro participante expresa: “Es molesta, ruidosa, hartante, metiche, homófonos, transfóbicos” (h-cu, 14). Estas palabras no solo revelan desacuerdos ideológicos, sino una profunda sensación de no ser aceptados por quienes deberían brindarles apoyo.

Incluso en familias que se describen como amables, algunos adolescentes expresan sentimientos de rechazo y malestar emocional. Uno de ellos comparte: “no me gusta ser yo” (m-cu, 12), otro participante menciona “me hacen sentir la peor hija y solo me hacen llorar hasta que me duele la cabeza” (m-cr, 12). Estas frases dan cuenta de una exclusión silenciosa que, aunque no siempre visible, impacta de manera significativa en su autoestima, identidad y salud mental.

Distancias que duelen. Los adolescentes expresan sus experiencias de lejanía afectiva y desconexión emocional dentro de sus familias. Algunos las describen como “distantes”, mientras que otros expresan desde los términos que les permiten sus vocabularios “una familia rara o más bien bipolar” (m-cu, 12). Otro participante amplía su percepción al señalar: “mi papá es muy amargado, gruñón y desesperado. Mi mamá no me escucha ni me pone atención cuando le hablo. Mi hermano es demasiado grosero y pesado” (m-cu, 14). Estos testimonios reflejan la experiencia de un sentimiento de distanciamiento entre los miembros de la familia, tanto a nivel comunicativo como emocional. Los adolescentes reportan sentirse “más o menos” (m-cu, 14), “actualmente mal” (m-cu, 14), “no les hablo mucho, a veces a mi madre” (m-cu, 14), “ni bien ni mal” (h-cr, 14), “me da igual porque ni me pelan, cada uno se va por su lado” (m-cr, 13), estas expresiones evidencian una sensación de desconexión, de no ser escuchados ni considerados parte de un vínculo afectivo sólido.

Ante esta situación, manifiestan deseos no expresados que hablan de su necesidad de pertenencia, comprensión y cercanía. Algunos afirman: “a veces casi siempre me siento muy sola” (m-cu, 14), “a veces me siento sola” (m-cr, 14), “me siento sola y quiero más atención” (m-cu, 12), “me gustaría expresar mis sentimientos y mi forma de pensar” (m-cr, 13). Estas frases reflejan el anhelo de ser vistos, escuchados y emocionalmente acompañados por su familia.

Heridas que no se dicen. En esta se observa la expresión de los adolescentes de daños emocionales y dificultades para comunicarse y ser validados, son elementos que afectan a los adolescentes en esta etapa. Algunos de ellos describen a su familia con términos como “extraña” (m-cu, 14), “un poco disfuncional” (m-cu, 12), “disfuncional, burlones, favoritismo, mala relación con los demás y enojones” (m-cu, 12), o “muy grosera, chismosa y gritona” (m-cr, 12). Algunos expresan: “tenemos problemas familiares, me refiero a problemas de comunicación con mi papá, mis padres a veces discuten” o “pues no la describiría perfecta porque no lo es” (m-cu, 14). Estas opiniones reflejan heridas, emocionales que muchas veces no se comunican abiertamente a su entorno, y que provienen precisamente de quienes deberían promover el hogar - familia como un “lugar” seguro. Los adolescentes mencionan sentirse en una situación que se mueve en dos polos o que ahí mismo, dependiendo de la presencia o convivencia con de algunos integrantes, es satisfactoria o desfavorable, algunos adolescentes señalan: “me hacen sentir mal, pero los amo”, “bien y mal” (m-cr, 14), “mmm muy mal” (h-cu, 14), “con mi papá me siento como un fantasma, con mi mamá me gusta estar” (m-cu, 12), “incómodo, inseguro, no me gusta estar ahí” (m-cu, 12), “mal, a veces siento que no ayuda en nada, siento que todo lo haga, a veces mi papá me hace sentir estúpida y que soy mala persona” (m-cu, 14), “últimamente muy depresiva, ya que tengo mucho estrés, en mi familia hay muchos problemas últimamente y siento que yo soy la que tiene la culpa” (m-cu, 14), o “a veces estresada, enojada o lloro” (m-cr, 12).

Estas vivencias no expresadas se hacen evidentes también en lo que los adolescentes manifiestan que le dirían a su familia si pudieran hablar abiertamente. Sus palabras revelan tanto heridas como necesidades afectivas no satisfechas, algunos dicen: “ya deja de tomar papá” (h-cu 14), “estoy triste,

me siento demasiado débil, quiero llorar, ya no puedo con la vida” (m-cu, 12), “que odio como son y que hay pocos que se ganan mi cariño” (h-cu, 13), “no me gusta ser mujer” (m-cu, 12), “me siento sola, estresada y que no resisto más, me hace sentir mal por lo que dicen sobre mi peso y altura” (m-cr, 12), “que me estresa que me regañen y me comparen con más gente y me he golpeado por su culpa” (m-cr, 12). Estas frases revelan la necesidad profunda de ser vistos, valorados y validados sus sentimientos por las figuras familiares más cercanas.

Conflictos que desgastan. La presencia constante de discusiones o actos de violencia en el entorno familiar de los adolescentes los lleva a describir a sus familias con términos como: “es hipócrita, peleonera, rara, inútil e insoportable” (m-cu, 13), “a veces hay muchos gritos y peleas” (m-cu, 14), “unida, pero a la vez problemática en aspectos...” (h-cu, 14) y otro amplía su respuesta en “padre alcohólico con problemas familiares que se desahogan de sus problemas a base de sus hijos y mi mami muy sobreprotectora y mi hermano no sé...” (m-cu, 12). Estas descripciones evidencian una percepción de tensión y desgaste emocional, donde los adolescentes señalan sentirse como: “prisionera” (m-cu, 13), “a veces mal” (m-cu, 14), “depende, muchas veces bien y otras mal” (m-cu, 14). Detrás de una familia marcada con conflictos constantes, emergen adolescentes cansados, agobiados y confundidos, que expresan deseos claros de cambio: “que si se divorcian todo sería mejor (para mis papás)” (m-cu, 13) y “no me gusta que peleen mucho” (h-cu, 14). Estas expresiones reflejan el desgaste emocional que provoca en ellos incluso una simple pelea, mostrando cómo los conflictos familiares afectan directamente su bienestar psicológico y su percepción del entorno.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos revelan que los adolescentes describen a sus familias como disfuncionales utilizando varios de ellos este término, también como conflictivas, señalando experiencias e impactos emocionales relacionados con la soledad, la exclusión, la incomprensión por parte de las figuras paternas.

Las categorías construidas como “excluidos en su propio hogar”, especialmente para el estudiantado que realizó comentarios sobre la homofobia en el contexto familiar, coincide con investigaciones previas que señalan cómo en las familias tradicionales y normativas, los adolescentes sienten incompreensión y rechazo, convirtiendo esta etapa un proceso cargado de miedo, soledad, ansiedad y esperanza de aceptación. Además, si estas familias son descritas religiosas, pueden ser fuente de restricción para la libertad de expresión del adolescente, ya que pueden exigir adhesión estricta a valores religiosos o tradiciones sin permitir el cuestionamiento y, cuando las creencias del adolescente se alejan de lo aceptado por la familia, pueden aumentar la incertidumbre y el riesgo de identidad difusa y por supuesto un elemento fundamental de estrés y sentimientos de incompreensión y rechazo (Branje, 2022; INE, 2021 y Londoño-Restrepo et al., 2025).

Por otro lado, los resultados de “conflictos que desgastan” la presencia constante de discusiones o violencia en el entorno familiar evidencian la percepción de tensión y desgaste emocional de los adolescentes, coincidiendo con los resultados de Pilco y Jaramillo (2023), donde se menciona que las familias con conflictos frecuentes, negligencia emocional o falta de escucha, hace que los adolescentes se sientan aislados, debilitando su percepción de apoyo.

Además, los resultados de “distancias que duelen” coinciden con investigaciones previas que mencionan que los adolescentes que perciben barreras que dificultan sentirse apoyados, no se sienten con confianza o temen no ser comprendidos y refuerzan los sentimientos de aislamiento dentro de su entorno familiar (Radez et al., 2022).

También, como se encontró en estudios anteriores, cuando los padres de familia humillan o amenazan a sus hijos, aumenta la probabilidad de problemas de salud mental y el uso frecuente de términos despectivos está asociado a sentimientos de tristeza, depresión y humillación de los adolescentes (Cinelli, 2023), concordando con los resultados que se obtuvieron en la categoría “heridas que no se dicen”, en donde los adolescentes expresan sentirse ignorados, rechazados, incómodos, se sienten tristes y deprimidos con menos valor como personas y atribuyéndose culpas por problemas que ocurren en casa.

Los adolescentes que señalan experiencias desfavorables no sólo conviven con conflictos o carencias afectivas, sino que construyen significados profundos sobre lo que implica sentirse excluidos en su propio entorno familiar, no comprendidos y emocionalmente invisibles para sus padres. Se expresa la relevancia de tener un vínculo familiar sano y de cercanía, de la necesidad y deseo que tienen de ser escuchados, validados y acompañados con afecto y respeto.

Las experiencias recogidas muestran que la funcionalidad familiar, desde la perspectiva adolescente, está asociada más con un vínculo emocional de calidad que con una estructura familiar de si está o no presente el padre, por ejemplo, ya que no fue un elemento o aspecto relevante que haya sido mencionado ni una sola ocasión.

Otros aspectos de su vivencia son como los adolescentes no demandan control constante ni vigilancia excesiva, lo que anhelan es ser escuchados, comprendidos y validados en sus emociones y vivencias. Desean sentir la presencia afectiva de sus padres, saber que se preocupan por ellos y contar con su apoyo, especialmente frente a los desafíos propios de esta etapa vital.

Finalmente, el estudio desde la perspectiva de las voces adolescentes resulta de gran importancia, ya que permite abrir espacios de escucha para muchos jóvenes que actualmente demandan ser tomados en cuenta, especialmente dentro de sus entornos familiares.

Si bien estas son las perspectivas de los adolescentes que señalan experiencias sentidas como desfavorables, desagradables con respecto a su vida familiar; se entiende y expresa los aportes del conocimiento de estos elementos desde las juventudes, pero que es necesario e imprescindible la perspectiva y visión de los padres, a fin de contrastar y enriquecer la comprensión del fenómeno y revisar si existen los desbalances que se marcarían desde el modelo circumplejo en su versión de FACES IV (Olson, 2011).

Sin duda lo valioso que ha sido “escuchar” a los adolescentes orientados por preguntas breves, pero profundamente significativas simultáneamente que se genera información valiosa, cuyas respuestas aportan resultados enriquecedores para los propios miembros de la familia, para los profesionales que trabajan en el ámbito socio familiar y para el diseño de intervenciones más contextualizadas y sensibles a las realidades de los jóvenes.

Referencias

- Alonso-Castillo, M. M., Yañez-Lozano, Á., y Armendáriz-García, N. A. (2017). Funcionalidad familiar y consumo de alcohol en adolescentes de secundaria. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 25(1), 45-50. https://revistaenfermeria.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista_enfermeria/article/view/1159
- Badil, D. M., Zeenaf, A., Kashif K., Anny A., y Uzma, B. (2023). The Phenomenology Qualitative Research Inquiry: A Review Paper. *Phenomenology Qualitative Research Inquiry. Pakistan Journal of Health Sciences*, 4(03), 09-13. <https://doi.org/10.54393/pjhs.v4i03.626>
- Bellis, M. A. (5 de agosto de 2025). Verbally Abused Children More Likely to Have Poor Mental Health as Adults, Study Finds. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/society/2025/aug/05/verbally-abused-children-more-likely-to-have-poor-mental-health-as-adults-study-finds>
- Branje, S. (2022). Adolescent Identity Development in Context. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101286. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.11.006>
- Caño-González, A., Muela, A., y Torres-Acuña, P. (2023). The McMaster Family Assessment Device (FAD) dimensions involved in the prediction of family functioning. *Family Process*, 62(4), 1643-1661. <https://doi.org/10.1111/famp.12828>
- Cinell, E. (2023). *Verbal Abuse is More Prevalent than You Might Realize, And it's Hurting Kids. Parents*. <https://www.parents.com/verbal-abuse-toward-kids-more-common-than-you-think-7971380>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2021). *Estudio cualitativo: Trayectorias de vida de las diversidades sexuales y de género en Chile*. Gobierno de Chile. <https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/encuesta-diversidades/metodologias/dise-no-de-la-encuesta/estudio-cualitativo-trayectorias-de-vida-de-las-diversidades-sexuales-y-de-genero-en-chile.pdf>
- Izzo, F., Baiocco, R., y Pistella, J. (2022). Children's and Adolescents' Happiness and Family Functioning: A Systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(24), 16593. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416593>
- Londoño-Restrepo, L. J., Mira-Taborda, N. J., Osorio-Cock, L. M., y Yepes-Delgado, C. E. (2025). Descubrir un género diverso en la adolescencia: revelación del ser. Estudio exploratorio. *Andes Pediátrica*, 95(6), Article ID 5009. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v95i6.5009>
- Montoya-Gaxiola, L. D., y Corona-Figueroa, B. A. (2021). Dinámica familiar y bienestar subjetivo en adolescentes: su asociación y factores protectores. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(1), 59-77. <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/109>
- Morales, E. B. P., Rojas, Z. T., Moreno, J. G., Revelo, S. P., y Paredes, G. A. B. (2024). Funcionalidad familiar como predictor del bienestar psicológico en adolescentes de insti-

- tuciones educativas en comunidades rurales. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 7(18), 163-175. <https://www.repsi.org/index.php/repsi/article/view/175>
- Oliva, D. A., Antolín-Suárez, L., Povedano, D. A., Suárez, R. C., del Moral, A. G., Rodríguez-Meirinhos, A., Capecci, V., y Musitu, O. G. (2017). *Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: Un estudio cualitativo*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación FAD Juventud. <https://www.adolescenciayjuventud.org>
- Olson, D. H. (2011). FACES IV and the Circumplex Model: Validation Study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37(1), 64-80. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2024). *Salud mental del adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- (OMS). (s. f.). *Adolescent Health*. https://www.who.int/health-topics/adolescent-health?utm_source=chatgpt.com#tab=tab_1
- Pilco, A. V. M., y Jaramillo, Z. A. E. (2023). Funcionalidad familiar y su relación con la autoestima en adolescentes de la ciudad de Ambato. *Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (21), 110-123. <https://doi.org/10.37135/chk.002.21.07>
- Radez, J., Reardon, T., Creswell, C., Orchard, F., y Waite, P. (2022). Adolescents' Perceived Barriers and Facilitators to Seeking and Accessing Professional Help for Anxiety and Depressive Disorders: A qualitative Interview Study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(6), 891-907. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01707-0>

4. Prácticas escolares y docentes asociadas a la sensibilidad a la justicia de adolescentes ante situaciones de agresión a pares LGBT



ANA CAROLINA REYES-RODRÍGUEZ*

ANGEL ALBERTO VALDÉS-CUERO**

AGUSTÍN MORALES-ÁLVAREZ***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.389.04>

Resumen

Los estudiantes LGBT suelen ser víctimas de bullying en una proporción significativa, por ello resulta relevante estudiar los factores que contribuyen a su prevención. En este contexto, el estudio analizó en qué medida las prácticas escolares de orientación sexual e identidad de género (SOGI) y las prácticas docentes de disciplina restaurativa (PDDR) se asocian con la sensibilidad a la justicia en situaciones de agresión contra estudiantes LGBT. La muestra se conformó por 254 estudiantes adolescentes. Se empleó un modelo de regresión lineal jerárquica, introduciendo en el primer bloque la variable de control sexo y, en un bloque sucesivo, las prácticas SOGI y PDDR. Se encontró que tanto las SOGI como las PDDR se relacionan positivamente con la sensibilidad a la justicia. Se concluyó que el contexto escolar influye en la sensibilidad moral de los estudiantes ante las agresiones contra pares LGBT, lo que tiene implicaciones para las políticas escolares.

Palabras clave: *acoso escolar LGBT, disciplina restaurativa, prácticas escolares.*

* Doctora en Desarrollo Regional. Institución Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8071-1168> Correo electrónico: reyesanacarolina@gmail.com

** Doctor en Ciencias. Profesor-investigador. Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6559-4151>

*** Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos. Instituto Tecnológico de Sonora, México. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5653-4082>

Introducción

En el contexto escolar, las y los estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y trans (LGBT) constituyen uno de los grupos con mayor vulnerabilidad a enfrentar situaciones de injusticia, tanto por parte del personal educativo como por parte de sus pares. La literatura especializada ha documentado que los estudiantes LGBT tienen mayores probabilidades que sus contrapartes heterosexuales de ser referidos a la dirección, de ser suspendidos o de ser sometidos a medidas disciplinarias desproporcionadas (Greytak et al., 2016; Kosciw et al., 2016). Resulta particularmente preocupante la alta frecuencia con que los estudiantes LGBT son víctimas de bullying, entendido como agresiones intencionales y repetidas por parte de pares con mayor poder (Volk et al., 2014), cuya prevalencia es considerablemente mayor que la observada en estudiantes heterosexuales (Garaigordobil y Larraín, 2020; Kahle, 2020; Kosciw et al., 2022). En México se estima que aproximadamente el 30% de los estudiantes hombres y el 20% de las estudiantes mujeres experimentan este tipo de bullying (Baruch-Domínguez et al., 2016; Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021).

La literatura ha evidenciado que conductas disociales, como actos de agresión, discriminación o exclusión, se asocian negativamente con la sensibilidad a la justicia (Bondü y Krahé, 2015). La sensibilidad a la justicia enfocada en otros se define como la disposición a percibir y reaccionar negativamente ante situaciones que afectan a otras personas (Baumert y Schmitt, 2016). Esta forma de sensibilidad a la justicia puede manifestarse en tres contextos: cuando la propia persona causa daño a otros, cuando se observan actos que ocasionan daño a terceros o cuando se obtiene un beneficio que legítimamente le corresponde a otra persona (Schmitt et al., 2010).

En particular, la sensibilidad a la justicia como observador, centro de interés del presente estudio, se ha relacionado de manera consistente con la realización de conductas prosociales (Ritgens et al., 2025; Zhu y Liu, 2024), con niveles más elevados de empatía (Zou et al., 2022) y con una menor propensión a comportamientos agresivos (Bondü y Krahé, 2015). Resulta de especial relevancia su asociación con una mayor disposición a intervenir en defensa de las víctimas en situaciones de ciberbullying (García-Vázquez

et al., 2024). Estas evidencias respaldan la idea de que esta forma de sensibilidad podría favorecer la intervención defensiva del adolescente ante situaciones de injusticia —como la violencia, la discriminación o la exclusión— que experimentan los estudiantes LGBT en el contexto escolar. No obstante, y a pesar de su relevancia, no se han identificado estudios que analicen específicamente el papel de la sensibilidad a la justicia en situaciones de agresión contra estudiantes LGBT.

Desde una perspectiva sociocognitiva, las disposiciones de la personalidad, como la sensibilidad a la justicia, pueden modificarse a partir de experiencias sociales (Mishel y Shoda, 1995). La literatura sugiere que entornos escolares que implementan estrategias para abordar las desigualdades y promover un ambiente inclusivo, equitativo y justo pueden favorecer la sensibilidad a la justicia en los estudiantes (Xiang-hui, 2024). En particular, las prácticas de orientación sexual e identidad de género (SOGI) orientadas a la protección y a la no discriminación de estudiantes LGBT podrían fomentar la sensibilidad a la justicia en los observadores de situaciones de agresión contra esta población. Estas prácticas incluyen, entre otras acciones, el acceso a apoyo psicológico, la creación de espacios seguros, la existencia de clubes estudiantiles inclusivos, la provisión de recursos educativos sobre diversidad sexual y de género, la formación docente y la incorporación de estas temáticas en el currículo escolar (Russell et al., 2016). Aunque no se han identificado estudios que examinen de forma directa la relación entre las prácticas SOGI y la sensibilidad a la justicia como observador, el fundamento teórico que las sustenta se centra en la promoción de una cultura escolar basada en el respeto, la empatía, la diversidad y la equidad (Jadav y Chakrapani, 2023; Russell et al., 2021), valores que podrían fortalecer la disposición individual de los estudiantes para percibir y reaccionar ante situaciones de injusticia.

Por otra parte, las prácticas docentes de disciplina restaurativa (PDDR) constituyen otro enfoque prometedor para fomentar la sensibilidad del estudiantado hacia la justicia frente a agresiones contra estudiantes LGBT. Este enfoque se centra en promover la reflexión sobre el daño causado, la asunción de responsabilidad por la propia conducta y la reparación del daño, como principios fundamentales para la resolución de conflictos entre estudiantes (Gregory et al., 2020). Desde una perspectiva de justicia social, la

disciplina restaurativa fomenta el compromiso con lo “correcto”, la integración de todos los miembros de la comunidad y el respeto mutuo, incluso hacia quienes han incurrido en conductas “injustas” o “incorrectas” (Lodi et al., 2022). En línea con esta idea, se ha documentado que las intervenciones docentes centradas en el apoyo socioemocional en lugar del castigo, resultan más eficaces para reducir conductas de agresión, discriminación y exclusión hacia estudiantes LGBT (Day et al., 2016). Aunque no se han identificado estudios que exploren directamente la relación entre las PDDR y la sensibilidad a la justicia como observador en este contexto, se plantea que la implementación de estas prácticas podría contribuir al desarrollo de dicha disposición, promoviendo respuestas más empáticas por parte de los observadores ante estas situaciones.

Hasta el momento no se han identificado investigaciones que aborden de manera específica el papel de sensibilidad a la justicia en las agresiones dirigidas hacia estudiantes LGBT. En particular, no se han encontrado estudios que examinen la relación entre las prácticas escolares SOGI y las PDDR y la sensibilidad a la justicia del estudiantado ante agresiones hacia estudiantes LGBT. Por ello, el objetivo del presente estudio fue analizar cómo se relacionan las prácticas escolares SOGI y las prácticas docentes de disciplina restaurativa con la sensibilidad de los estudiantes hacia la justicia frente a agresiones dirigidas a sus pares LGBT. Adicionalmente, dado que en la literatura se indica que las mujeres reportan un mayor nivel de sensibilidad a la justicia que los hombres (Bondü y Elsner, 2015; Canjuga et al., 2024), en los análisis se controló estadísticamente el sexo del estudiante.

Para guiar la indagación, se formularon las siguientes hipótesis: H1: Se espera que las prácticas SOGI se relacionen positivamente con la sensibilidad a la justicia como observador del estudiantado en situaciones de agresión contra estudiantes LGBT, controlando el sexo del estudiante. H2: Se espera que las PDDR se relacionen positivamente con la sensibilidad a la justicia como observador del estudiantado en situaciones de agresión contra estudiantes LGBT, controlando el sexo del estudiante.

Método

Se realizó un estudio cuantitativo no experimental, de enfoque transversal, con alcance relacional explicativo.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 254 adolescentes (M edad = 14.55 años, $DE = 1.95$) de escuelas públicas ubicadas en el sur del estado de Sonora, México (cinco secundarias y cinco bachilleratos). Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Respecto al sexo declarado, 103 (40.6%) participantes se identificaron como hombres, 120 como mujeres (47.2%) y 31 prefirieron no declarar su sexo (12.2%). Respecto al nivel educativo, 75 cursaban la secundaria y 179 la preparatoria.

Instrumentos

Prácticas escolares de orientación sexual e identidad de género

Con base en la literatura previa (Black et al., 2012; Day et al., 2019; Gower et al., 2018; McGuire et al., 2010; Russell et al., 2016), se diseñó una escala para medir las prácticas escolares orientadas a proteger al alumnado con orientaciones sexuales e identidades de género diversas frente a situaciones de agresión. La escala se conformó por tres ítems (ej., “Mis profesores(as) establecen reglas en el salón de clases que prohíben el acoso hacia estudiantes LGBT”; Omega de McDonald $\omega = .70$). El formato de respuesta fue tipo Likert con cinco opciones que oscilaban entre 1 (nunca) y 5 (siempre). El análisis factorial confirmatorio (AFC) indicó un buen ajuste del modelo de medición a los datos ($S-B\chi^2 = 11.49$, $gl = 5$, $p = .007$; SRMR = .04; CFI = .96; TLI = .93; RMSEA = .06, IC 90% [.05, .08]).

Prácticas docentes de disciplina restaurativa ante situaciones de bullying LGBT

Con base en la literatura (León, 2021; Roland et al., 2012) se diseñó expreso una escala para medir la percepción de los estudiantes sobre la frecuencia con la que sus docentes implementan prácticas de disciplina restaurativa ante situaciones de bullying hacia estudiantes LGBT: (a) prácticas de reconocimiento del error por parte del agresor (tres ítems, ej., “Promueven que el agresor(a) reflexione acerca de las consecuencias que tiene su comportamiento sobre la víctima”; $\omega = .80$) y (b) prácticas de no estigmatización del agresor (tres ítems, ej., “Tratan con respeto al agresor(a)”; $\omega = .77$). El formato de respuesta fue tipo Likert de cinco puntos (1 = nunca hasta 5 = siempre). El AFC mostró que el modelo bidimensional presenta un ajuste adecuado a los datos ($S-B\chi^2 = 10.89$, $gl = 8$, $p = .208$, $SRMR = .03$; $CFI = .99$, $TLI = .98$; $RMSEA = .04$, IC 90% [.03, .08]).

Sensibilidad a la justicia como observador en situaciones de agresión LGBT

Se adaptó la subescala de sensibilidad a la justicia como observadores de Bondü y Elsner (2015) para medir el constructo en situaciones de bullying hacia estudiantes LGBT. La subescala se compone de cuatro ítems (ej., “Me molesta cuando un compañero(a) trata mal a otro(a) por ser de la comunidad LGBT”; $\omega = .70$) que se responden en formato tipo Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo). El AFC indicó que el modelo de medida se ajusta satisfactoriamente a los datos ($S-B\chi^2 = 3.43$, $gl = 2$, $p = .180$; $SRMR = .01$; $CFI = .99$; $TLI = .98$; $RMSEA = .05$, IC 90% [.04, .07]).

Procedimiento de recolección y análisis de datos

El estudio contó con la aprobación del Comité de Ética del Instituto Tecnológico de Sonora. Posteriormente, se tramitaron los permisos ante las autoridades académicas de las instituciones participantes para el acceso de los

estudiantes. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres o tutores que autoriza la participación de sus hijos(as) en el estudio. A los estudiantes cuyos progenitores autorizaron su participación, se les explicó el objetivo del estudio, se solicitó su participación voluntaria y se les garantizó la confidencialidad y el anonimato de la información recopilada. Los estudiantes que aceptaron participar firmaron la carta de consentimiento informado correspondiente. La recolección de datos se realizó en los salones de clase por los investigadores responsables del proyecto.

Para los análisis de datos se utilizó el programa JASP (versión 0.19). Para iniciar, se obtuvieron estadísticos descriptivos de las variables de estudio (medias, desviación estándar, asimetría y curtosis). A continuación, se calcularon las correlaciones entre las variables involucradas mediante el coeficiente de correlación de Spearman. Finalmente, se realizó un análisis de regresión múltiple jerárquica para evaluar el aporte incremental de los predictores. Con el fin de garantizar la validez de las inferencias, se comprobaron los supuestos de la regresión: multicolinealidad (VIF y tolerancia), normalidad e independencia de los residuos (inspección de histogramas y gráficos Q-Q; estadístico de Durbin-Watson), homocedasticidad (inspección gráfica de los residuos) y ausencia de observaciones influyentes (valores de apalancamiento y distancia de Cook).

Resultados

Análisis preliminares

Los valores de asimetría y curtosis se encuentran dentro del rango de ± 2 , lo que sugiere una aproximación aceptable a la normalidad (George y Mallery, 2020). En términos descriptivos, los estudiantes informaron una implementación ocasional de prácticas de orientación sexual e identidad de género (SOGI) y de disciplina restaurativa frente al bullying hacia estudiantes LGTB en sus escuelas, y niveles moderados de sensibilidad a la justicia como observadores.

Las correlaciones bivariadas mostraron correlaciones positivas entre las prácticas SOGI ($r = .23$, $p < .001$), las prácticas de disciplina restaurativa (r

= .26, $p < .001$) y la sensibilidad a la justicia como observador ante agresiones hacia pares LGBT. Además, se observó una asociación positiva entre el sexo y la sensibilidad a la justicia como observador, lo que indica que las mujeres reportan niveles más altos de sensibilidad a la justicia que los hombres ($r = .20$, $p = .002$).

Tabla 1. *Análisis descriptivos y correlaciones entre las variables de estudio*

Variable	M	DE	g1	g2	1	2	3	4
1. SOGI	2.68	0.84	0.06	-0.11	-			
2. PDDR	3.31	0.95	-0.35	-0.58	.29***	-		
3. SJ	3.66	1.12	-0.57	-0.52	.23***	.26***	-	
4. Sexo					.03	.11	.20**	-

Nota: SOGI = Prácticas escolares de orientación sexual e identidad de género; PDDR = Prácticas docentes de disciplina restaurativa; SJ = Sensibilidad a la justicia como observador. Sexo: Hombre = 1; Mujer = 2. g1 = asimetría; g2 = curtosis.

** $p < .01$. *** $p < .001$.

Análisis de regresión jerárquica

Se verificaron los supuestos de la regresión mediante el gráfico Q-Q y la inspección del gráfico de dispersión de los residuos estandarizados, lo que permitió concluir que se cumplían los supuestos de normalidad de los residuos y de homocedasticidad. El estadístico de Durbin-Watson ($DW = 2.01$) sugiere que los errores son independientes. Asimismo, no se detectó colinealidad problemática entre las variables independientes ($VIF \leq 1.09$; tolerancia ≥ 0.92).

Se realizó una regresión múltiple jerárquica en la que, en el primer bloque, se incluyó la variable de control sexo (codificada como 0 = hombre y 1 = mujer). Dicha variable resultó significativa ($F(1, 207) = 9.64$, $p = .002$), lo que indica que ser mujer predice, de manera positiva, la sensibilidad a la justicia ante agresiones contra compañeros LGBT ($\beta = .21$, $t = 3.11$, $p = .002$). El sexo explicó el 4% de la varianza de la variable dependiente ($R^2 = .04$).

Después, se incorporaron al modelo las prácticas escolares SOGI y las prácticas de disciplina restaurativa, lo que permitió estimar sus efectos específicos sobre la sensibilidad a la justicia controlando por sexo (0 = hombre,

1 = mujer). Los resultados mostraron que tanto las prácticas SOGI ($\beta = .18$, $t = 2.66$, $p = .008$) como las PDR ($\beta = .19$, $t = 2.72$, $p = .007$) son predictores positivos significativos de la sensibilidad a la justicia ante agresiones contra compañeros LGBT. El modelo fue estadísticamente significativo ($F(3, 205) = 9.85$, $p < .001$) y explicó el 12% de la varianza de la variable dependiente ($R^2 = .12$), lo que supone un aumento de la varianza explicada de $\Delta R^2 = .08$ respecto al modelo que incluyó solo el sexo ($R^2 = .04$).

Tabla 2. *Análisis de regresión múltiple jerárquica de la sensibilidad a la justicia ante situaciones de agresión contra compañeros LGBT (N = 223)*

Variable	Modelo 1			Modelo 2		
	B	EE	β	B	EE	β
Constante	3.37	0.12		2.00	0.33	
Sexo	0.50**	0.16	.21	0.43**	0.16	
SOGI				0.25**	0.09	.18
PDDR				0.23**	0.08	.19
R^2	.04			.12		
ΔR^2				.08		

Nota: SOGI = Prácticas escolares de orientación sexual e identidad de género; PDDR = Prácticas docentes de disciplina restaurativa; Sexo: Hombre = 1; Mujer = 2.

* $p < .05$. *** $p < .001$.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos del presente estudio indican que las prácticas SOGI y las de disciplina restaurativa constituyen factores escolares que pueden explicar la sensibilidad a la justicia ante las agresiones contra estudiantes LGBT. Estos resultados son congruentes con lo esperado a partir de los fundamentos teóricos tanto de las prácticas SOGI (Jadav y Chakrapani, 2023; Russell et al., 2021) como de la disciplina restaurativa (Gregory et al., 2020; Lodi et al., 2022). El principal aporte del presente estudio radica en ofrecer evidencia empírica sobre la relación entre estas variables, desde el enfoque de atención a la comunidad de estudiantes LGBT. Asimismo, constituye uno de los primeros estudios que analizan este tipo de prácticas y sus implicaciones en el contexto mexicano.

No obstante, deben considerarse algunas limitaciones. En primer lugar, el diseño transversal impide establecer relaciones de causalidad entre las variables analizadas. En segundo lugar, la muestra estuvo compuesta únicamente por estudiantes de cinco escuelas de una ciudad mexicana, lo que limita la generalización de los resultados a otras regiones o contextos educativos del país. En tercer lugar, las variables se evaluaron desde una perspectiva general del estudiantado, sin distinguir entre estudiantes LGBT y no LGBT, lo que limita la comprensión específica de la experiencia de los primeros. Finalmente, aunque el modelo resultó significativo, explica solo una proporción reducida de la varianza en la sensibilidad a la justicia. Se requieren nuevos estudios que incorporen variables adicionales para ampliar el alcance explicativo.

A pesar de estas limitaciones, el estudio ofrece una contribución teórica y empírica valiosa para identificar prácticas escolares que pueden contribuir a la prevención de conductas discriminatorias y a la construcción de entornos escolares más equitativos. Se recomienda, para futuras investigaciones, replicar el modelo empleando datos específicamente recolectados entre estudiantes LGBT, así como explorar empíricamente las asociaciones entre la sensibilidad a la justicia y otros fenómenos escolares relevantes, como el bullying homotransfóbico y las conductas de defensa o de intervención ante actos de agresión.

Referencias

- Black, W., Fedewa, A., y Gonzalez, K. (2012). Effects of "Safe School" Programs and Policies on The Social Climate for Sexual-Minority Youth: A Review of The Literature. *Journal of LGBT Youth*, 9(4), 321-339. <http://doi.org/10.1080/19361653.2012.714343>
- Baumert, A., y Schmitt, M. (2016). Justice Sensitivity. En C. Sabbagh y M. Schmitt (Eds.), *Handbook of Social Justice Theory and Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3216-0_9
- Bondü, R., y Elsner, B. (2015). Justice Sensitivity in Childhood and Adolescence. *Social Development*, 24(2), 420-44. <https://doi.org/10.1111/sode.12098>
- Bondü, R., y Krahé, B. (2015). Links of Justice and Rejection Sensitivity with Aggression in Childhood and Adolescence. *Aggressive Behavior*, 41(4), 353-368. <https://doi.org/10.1002/ab.21556>
- Canjuga, I., Sakač, D., Sajko, M., Arapović, M., Vuković, D., Hunjet, A., y Herak, I. (2024).

- Justice Sensitivity Among Nurses and Physiotherapists in a Croatian Rehabilitation Hospital. *Arhiv Za Higijenu Rada I Toksikologiju*, 75(3), 200-210. <https://doi.org/10.2478/aiht-2024-75-3829>
- Day, J., Ioverno, S., y Russell, S. (2019). Safe and Supportive Schools for LGBT Youth: Addressing Educational Inequities Through Inclusive Policies and Practices. *Journal of School Psychology*, 74, 29-43. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.007>
- Day, J. K., Snapp, S. D., y Russell, S. T. (2016). Supportive, not Punitive, Practices Reduce Homophobic Bullying and Improve School Connectedness. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3(4), 416-425. <https://doi.org/10.1037/SGD0000195>
- Garaigordobil, M., y Larrain, E. (2020). Bullying and Cyberbullying in LGBT Adolescents: Prevalence and Effect on Mental Health. *Comunicar*, 28(62), 77-87. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-07>
- García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., León-Parada, M. D., y Parra-Pérez, L. G. (2024). Restorative Parental Discipline and Types of Defending Bystander Intervention in Cyberbullying: The Mediating Role of Justice Sensitivity. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 27(6), 399-408. <https://doi.org/10.1089/cyber.2023.0445>
- George, D., y Mallery, P. (2020). *IBM SPSS 26 Statistics Step by Step: A Simple Guide and Reference* (16ª ed.). Routledge Taylor & Francis Group.
- Gower, A. L., Forster, M., Glöppen, K., Jhonson, A., Eisenberg, M., Connett, J., y Borowsky, I. (2018). School Practices to Foster LGBT-Supportive Climate: Associations with Adolescent Bullying Involvement. *Prevention Science*, 19, 813-821. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0847-4>
- Gregory, A., y Evans, K. R. (2020). *The Starts and Stumbles of Restorative Justice in Education: Where do We go From Here?* National Education Policy Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED605800.pdf>
- Greytak, E. A., Kosciw, J. G., Villenas, C., y Giga, N. M. (2016). *From Teasing to Torment: School Climate Revisited. A Survey of U.S. Secondary School Students and Teachers*. GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/TeasingtoTorment%202015%20FINAL%20PDF%5B1%5D_0.pdf
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8ª ed.). Cengage.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género (ENDISEG) 2021*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endiseg/2021/doc/endiseg_2021_resultados.pdf
- Jadav, S., y Chakrapani, V. (2023). Learning Without fear: Supporting Inclusive Education for Sexual and Gender Minorities. En S. Pachauri y R. K. Verma (Eds.), *Transforming Unequal Gender Relations in India and Beyond*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-4086-8_19
- Kahle, L. (2020). Are Sexual Minorities More at Risk? Bullying Victimization Among Lesbian, Gay, Bisexual, and Questioning Youth. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(21-22), 4960-4978. <https://doi.org/10.1177/0886260517718830>
- Kosciw, J. G., Clark, C. M., y Menard, L. (2022). *The 2021 National School Climate Survey:*

- The experiences of LGBTQ+ youth in our nation's schools*. GLSEN. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED625378.pdf>
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C., y Danischewski, D. J. (2016). *The 2015 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. GLSEN. <https://www.glsen.org/sites/default/files/2020-01/GLSEN%202015%20National%20School%20Climate%20Survey%20%28NSC%29%20-%20Full%20Report.pdf>
- León, M. D. (2021). *Disciplina parental restaurativa y las intervenciones defensivas de los espectadores en el ciberacoso: el rol mediador de la justicia* [Tesis de Doctorado, Instituto Tecnológico de Sonora]. http://biblioteca.itson.mx/dac_new/tesis/2556.pdf
- Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., y Patrizi, P. (2022). Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), Artículo e96. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>
- McGuire, J., Anderson, C., Toomey, R., y Russell, S. (2010). School Climate for Transgender Youth: A Mixed Method Investigation of Student Experiences and School Responses. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1175-1188. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9540-7>
- Mischel, W., y Shoda, Y. (1995). A Cognitive-Affective System Theory of Personality: Reconceptualizing Situations, Dispositions, Dynamics, and Invariance in Personality Structure. *Psychological Review*, 102(2), 246-268. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.246>
- Palmer, N. A., y Greytak, E. A. (2017). LGBTQ Student Victimization and Its Relationship to School Discipline and Justice System Involvement. *Criminal Justice Review*, 42(2), 163-187. <https://doi.org/10.1177/0734016817704698>
- Ritgens, C., Warschburger, P., y Bondü, R. (2025). Predicting Adolescent Prosocial Behavior From Self-regulation in Middle Childhood and Justice Sensitivity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 97, Artículo e101754. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2025.101754>
- Roland, K., Glenn, R., Geri, S., y Marc F. (2012). Development and Use of a Restorative Justice Ideology Instrument: Assessing Beliefs. *Contemporary Justice Review: Issues in Criminal, Social, and Restorative Justice*, 15(4), 435-447. <https://scholar.uwindsor.ca/educationpub/18>
- Russell, S. T., Bishop, M. D., Saba, V. C., James, I., y Ioverno, S. (2021). Promoting school Safety for LGBTQ and All Students. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 8(2), 160-166. <https://doi.org/10.1177/23727322211031938>
- Russell, S., Day, J., Ioverno, S., y Toomey, R. (2016). Are School Policies Focused on Sexual Orientation and Gender Identity Associated with Less Bullying? Teachers' Perspectives. *Journal of School Psychology*, 54, 29-38. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.10.005>
- Schmitt, M., Baumert, A., Gollwitzer, M., y Maes, J. (2010). The Justice Sensitivity Inventory: Factorial Validity, Location in the Personality Facet Space, Demographic Pattern, and Normative Data. *Social Justice Research*, 23, 211-238. <http://dx.doi.org/10.1007/s11211-010-0115-2>

- Volk, A. A., Dane, A. V., y Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A Theoretical Redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Xiang-hui, M. (2024). Equity in Education: How Classroom Practices can Promote Social Justice. *Journal of Education and Educational Policy Studies*, 2(1), 12-17. <https://doi.org/10.54254/3049-7248/2/2024009>
- Zhu, J., y Liu, C. (2024). Why does Advantageous Inequity Promote Prosocial Behavior? The Roles of Justice Sensitivity and Guilt. *Acta Psychologica*, 251, Artículo e104620. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104620>
- Zou, Y., Wang, Y., Yang, X., y Jiang, R. (2022). Observed Ostracism and Compensatory Behavior: A Moderated Mediation Model of Empathy and Observer Justice Sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 198, Artículo e111829. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111829>

5. Norma social, desconexión moral y ciberacoso en adolescentes: un análisis relacional desde el contexto escolar mexicano



RUBÉN PÉREZ RÍOS*

LUIS RAMÓN FÉLIX APODACA**

MARTHA FRÍAS ARMENTA***

FERNANDA INEZ GARCÍA VÁZQUEZ****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.389.05>

Resumen

Este estudio analiza el vínculo entre la norma social del ciberacoso, la desconexión moral y la participación de adolescentes en situaciones de ciberacoso. Se encuestó a 356 estudiantes de 12 a 16 años mediante escalas adaptadas para medir la percepción de las normas, la desconexión moral y los roles en el ciberacoso. Los resultados indican que la norma social influye directamente en la desconexión moral y en los tres roles del ciberacoso: la victimización, el espectador y el perpetrador. Además, la desconexión moral se relaciona significativamente con la victimización y con el rol de espectador, pero no con el de perpetrador. Se identificó que la desconexión moral actúa como mediadora entre la norma social y el rol de espectador. El estudio concluye que tanto los factores sociales como los personales inciden en la participación de adolescentes en eventos de ciberacoso, destacando el papel mediador de la desconexión moral en este fenómeno en esta población.

Palabras clave: *ciberacoso, normalización social, emociones morales.*

* Doctor en Psicología. Profesor Auxiliar, Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7711-4979> : Correo electrónico: ruben.perez120240@potros.itson.edu.mx

** Maestro en psicología. Profesor por asignatura, Instituto Tecnológico de Sonora, México. <https://orcid.org/0009-0004-8682-6547>

*** Doctora en Psicología. Profesora Investigadora, Universidad de Sonora, México. <https://orcid.org/0000-0002-1516-3182>

**** Doctora en Ciencias Sociales. Profesora Investigadora. Instituto Tecnológico de Sonora, México. <https://orcid.org/0000-0002-8668-2924>

Introducción

El ciberacoso ha emergido como una problemática global con serias implicaciones para la salud y el bienestar de las personas adolescentes, quienes figuran como las principales afectadas (Barragán et al., 2021). El avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha multiplicado los espacios de interacción, enriqueciendo las relaciones interpersonales (Kowalski et al., 2019), pero también ha dado lugar a nuevas manifestaciones de violencia, en las que el anonimato y la inmediatez potencian los riesgos y daños asociados (Piccoli et al., 2020).

El ciberacoso entre estudiantes se define como la realización deliberada de actos agresivos por una o varias personas, valiéndose de medios electrónicos para dañar o avergonzar a alguien en situación de vulnerabilidad que tiene dificultades para defenderse (Jenkins et al., 2019). Una particularidad de este fenómeno respecto al acoso tradicional es la posibilidad de anonimato y la ausencia de restricciones temporales o espaciales, lo que permite que ocurra en cualquier momento y desde cualquier lugar (Mehari et al., 2014).

El ciberacoso representa un problema de salud pública a nivel mundial, afectando el desarrollo integral de las infancias y las adolescencias (Martínez-Montegudo et al., 2020). En la literatura, las tasas de victimización varían ampliamente: entre el 14.6% y el 52.2% de las infancias y adolescentes han sido víctimas de ciberacoso, dependiendo del país y del momento del estudio (Zhu et al., 2021). La pandemia de COVID-19 intensificó la problemática con incrementos notables en varios países (Barlett et al., 2021), por ejemplo, en Rusia el 72% de los adolescentes reportó haber experimentado acoso y cerca del 30% consideró el ciberacoso un fenómeno cotidiano (Ria, 2020).

En México, datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) señalan que el 21% de la población mayor de 12 años ha experimentado ciberacoso, siendo las adolescentes mujeres de 12 a 19 años las que presentan la mayor prevalencia (29.2%).

El acceso creciente y temprano a dispositivos electrónicos ha incrementado las oportunidades de interacción y, con ello, los riesgos de incurrir en

o de padecer ciberacoso (Li et al., 2021). Es imprescindible analizar tanto los factores personales como los contextos sociales que inciden en el involucramiento adolescente en situaciones de ciberacoso.

La presión del grupo de pares figura entre los principales factores ambientales en la aparición de conductas de ciberacoso (Piccoli et al., 2020). De acuerdo con la literatura, la influencia de las amistades impacta profundamente en la construcción de creencias y actitudes, facilitando la adaptación de conductas a las normas y expectativas colectivas, incluso cuando no se comparten plenamente (Deutsch y Gerard, 1955).

Norma social del ciberacoso en adolescentes

Durante la adolescencia, la búsqueda de aceptación y pertenencia lleva a observar e imitar los comportamientos del grupo. Según la teoría de las normas sociales, las y los adolescentes tienden a participar en conductas como el ciberacoso si perciben que estas son valoradas en su círculo social (Piccoli et al., 2020).

La investigación evidencia que las normas sociales que aprueban el ciberacoso incrementan la probabilidad de perpetrar y de ser víctima. Estudios recientes han identificado una correlación positiva entre la percepción de normas proagresión en el grupo y la participación en conductas de ciberacoso, así como la moderación de este efecto por la cohesión y unidad grupal (Bullo y Schulz, 2022b; Dang y Liu, 2020).

Además, la exposición a contenido violento o antisocial en redes sociales se asocia con mayores tasas de ciberacoso, y la norma grupal constituye un refuerzo significativo de este impacto (Bullo y Schulz, 2022a). La presión social, entonces, puede actuar como catalizadora de conductas de riesgo, especialmente cuando las normas del grupo justifican o minimizan el daño (Yokotani y Takano, 2021).

Factores como la desconexión moral, la empatía y la moralidad individual interactúan con las normas sociales y la presión grupal, modulando la participación en conductas agresivas. La desconexión moral actúa como mediadora en la relación entre la presión de grupo y la perpetración de ciberacoso (Yang et al., 2022), mientras que las normas sociales actúan como predictores directos de la intención de agredir y median los efectos de otras

variables, como la empatía afectiva y la desconexión moral (Lazuras et al., 2013).

Investigaciones experimentales sugieren que fortalecer las emociones morales y promover normas sociales positivas pueden reducir el apoyo y la participación de observadores en situaciones de ciberacoso (Kozubal et al., 2019). No obstante, las normas sociales, tanto individuales como grupales, pueden obstaculizar la defensa de las víctimas y la intervención de los testigos (Măirean, 2023).

Desconexión moral en adolescentes

La desconexión moral se entiende como un mecanismo psicológico que minimiza o elimina la incomodidad moral ante conductas que contradicen los valores y las normas personales (Bandura, 2002; Pouwels et al., 2019). Este proceso permite justificar o explicar acciones agresivas, diluir la responsabilidad y desplazar la culpa, facilitando así la participación en conductas dañinas sin experimentar un malestar emocional significativo (Runions y Bak, 2015).

La literatura muestra que quienes participan en ciberacoso presentan niveles más altos de desconexión moral, mientras que quienes defienden a las víctimas tienden a puntuar más bajo en este rasgo (Pouwels et al., 2019). Además, los entornos digitales parecen propicios para el desarrollo de este mecanismo, al potenciar el anonimato y la despersonalización, factores que favorecen la justificación y la minimización del daño (Runions y Bak, 2015).

Las investigaciones señalan una clara relación entre niveles elevados de desconexión moral y la perpetración de ciberacoso (Bussey et al., 2015; Marín-López et al., 2020; Zhao y Yu, 2021). Se ha encontrado que la desconexión moral predice la agresión en línea así como la defensa ante situaciones de ciberacoso, especialmente en adolescentes con alta autoeficacia defensiva (Luo y Bussey, 2019).

Metaanálisis recientes confirman esta asociación positiva, indicando que variables como la cultura, el género y la edad pueden actuar como moderadores de la relación entre la desconexión moral y el ciberacoso (Zhao y Yu, 2021). Además, la desconexión moral puede mediar en el efecto de las experiencias previas de maltrato infantil sobre la implicación en el ciberacoso en adolescentes (Wang et al., 2019).

Por otro lado, se ha observado que la desconexión moral no solo afecta a quienes perpetran, sino también a las víctimas, quienes pueden emplear mecanismos de justificación similares para explicar o resignificar las situaciones de agresión (Cuadrado-Gordillo y Fernández-Antelo, 2019).

La conducta moral involucra dimensiones cognitivas y emocionales que se originan en la interacción entre factores individuales y sociales (Bandura, 2002). Así, la socialización y la influencia grupal resultan determinantes en la adopción, activación o supresión de normas morales, lo que explica la variabilidad de la conducta, incluso entre quienes comparten valores similares.

La desconexión moral se activa, en parte, por la percepción de aprobación o normalización de la agresión dentro del grupo, lo que facilita la implicación en conductas de ciberacoso y la minimización de sus consecuencias (Bandura, 2002; Jenkins et al., 2019).

A pesar de la abundante evidencia sobre la influencia de las normas grupales y la desconexión moral en el ciberacoso, algunos estudios experimentales arrojan resultados contradictorios. Por ejemplo, ciertas investigaciones no han encontrado efectos claros de la neutralización de normas grupales sobre la reducción de tendencias agresivas (Bleize et al., 2022) ni una relación significativa entre las normas sociales de pares y la perpetración de ciberacoso (Nickerson et al., 2022). Esto señala la complejidad del fenómeno y la necesidad de seguir explorando cómo interactúan las variables contextuales, personales y familiares.

De igual modo, factores como la práctica de acoso escolar, los síntomas de depresión, la desconexión moral y el uso imprudente de las TIC figuran entre los principales predictores de la agresión en línea (Chen et al., 2017). La probabilidad de experimentar o perpetrar ciberacoso depende tanto de conductas individuales de riesgo en internet como del entorno social inmediato (Yokotani y Takano, 2021).

Adicionalmente, intervenciones orientadas a fomentar la empatía, la reflexión moral y la promoción de normas sociales positivas han mostrado efectos prometedores para reducir la tolerancia y la incidencia del ciberacoso, aunque es indispensable continuar investigando su eficacia y los factores que puedan limitar su impacto (Kozubal et al., 2019).

El objetivo del estudio fue evaluar la relación entre la norma social sobre el ciberacoso, la desconexión moral y el ciberacoso en estudiantes adolescentes.

El ciberacoso en adolescentes es un fenómeno complejo, influido por múltiples factores interpersonales, contextuales y tecnológicos. La presión social, las normas grupales y la desconexión moral emergen como elementos clave para comprender y predecir la participación en conductas de ciberacoso.

La evidencia respalda la existencia de una relación estrecha entre las normas sociales que legitiman la agresión, la influencia del grupo de pares, la minimización moral y la conducta agresiva en entornos digitales (Piccoli et al., 2020; Zhao y Yu, 2021). Por ello, se recomienda que las estrategias de prevención y atención al ciberacoso incluyan intervenciones integrales que aborden tanto los factores individuales como las dinámicas grupales, promoviendo entornos digitales más seguros y saludables.

A pesar de los avances en la investigación sobre el ciberacoso, persisten vacíos en el conocimiento sobre cómo interactúan los factores contextuales (como la presión y las normas grupales) con los mecanismos individuales (como la desconexión moral) para influir en la conducta adolescente. Entender estos procesos es fundamental para el diseño de estrategias preventivas e intervencionistas más efectivas en los contextos escolares, que promuevan ambientes digitales seguros, relaciones respetuosas y el desarrollo de competencias socioemocionales.

Por estas razones, resulta imprescindible realizar estudios que exploren la relación y el papel mediador de la desconexión moral entre las normas sociales sobre el ciberacoso y la participación en conductas de acoso digital. La generación de evidencia científica en este campo permitirá fundamentar el diseño de políticas públicas, así como el desarrollo de programas educativos orientados a la prevención, sensibilización y reducción del ciberacoso entre adolescentes, contribuyendo a la construcción de comunidades escolares más saludables y conscientes de los desafíos del entorno digital contemporáneo.

Método

Investigación con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transaccional y con alcance correlacional explicativo.

Participantes

Se recolectaron datos de ocho escuelas secundarias públicas urbanas ubicadas en distintas zonas de una ciudad al noroeste de México. Las escuelas se seleccionaron por un muestreo no probabilístico, por conveniencia. Se administraron los cuestionarios a diversos salones de clases de todos los grados seleccionados aleatoriamente. Se obtuvo una muestra de 356 estudiantes adolescentes (50% masculinos, 46.9% femeninos, 0.6% no binarios y 2.5% género no especificado). Las edades de los participantes fueron entre 12 y 16 años (M edad = 13.4 años, $DE = 0.98$). De acuerdo con la composición poblacional de las escuelas públicas urbanas con mayor porcentaje en México, los estudiantes de estas instituciones se ubican en estratos socioeconómicos bajos y medios (INEGI, 2021).

En cuanto a la composición familiar, el 64.6% de los adolescentes vivía en hogares biparentales, el 30.3% en hogares monoparentales y el 5% en composiciones familiares alternativas.

Instrumentos

Norma social de ciberacoso

Se utilizó la escala de la norma de pares percibida (Piccoli et al., 2020). Esta escala incluye una sola dimensión con cinco ítems en un formato de respuesta tipo Likert (0 = Ninguno de mis amigos, 1 = Pocos de mis amigos, 2 = Muchos de mis amigos, 3 = La mayoría de mis amigos, 4 = Todos mis amigos) para medir la percepción que tienen los/as estudiantes sobre la aprobación de conductas de perpetración de ciberacoso de sus amigos/as y compañeros/as más cercanos (Piccoli et al., 2020), (ej., ¿cuántos de tus amigos/as más cercanos/as crees que aprueban que tú envíes mensajes ofensivos y vulgares a alguien en medios electrónicos como Tiktok, Instagram, Facebook, Snapchat, Twitter, Youtube, Whatsapp, Telegram, mensajes de texto u otras?, $\omega = .85$). El AFC validó que el modelo se ajustó a los datos, $X^2 = 21.1755$, $gl = 5$, $p = .00000$; $SRMR = .04$; $BBNFI = .93$; $BBNNFI = .90$; $CFI = .95$; $RMSEA = .09$, IC 90 [.05, .13].

Desconexión moral

Se empleó la escala Moral Disengagement in Children Situations of Bullying (DMAE) (García et al., 2019). La escala mide los mecanismos cognitivos que reducen o anulan el malestar asociado a acciones que contravienen las normas personales o morales. Se compone de 11 ítems con opciones de respuesta tipo Likert (0 = Nunca, 1 = Casi nunca, 2 = Algunas veces, 3 = Casi siempre, 4 = Siempre), la cual contó con evidencia de fiabilidad McDonald Omega $\omega = .81$. La escala evalúa (a) justificación moral (cuatro ítems, ej. A los(as) agresores no los agreden por su conducta violenta, $\omega = .76$), (b) difusión de la responsabilidad (3 ítems, ej. Casi todos los(as) estudiantes se agreden o insultan entre sí en redes sociales, $\omega = .60$), y (c) atribución de la culpa (4 ítems, ej. Las víctimas tienen la culpa de que los agredan por no defenderse, $\omega = .65$). Los autores encontraron evidencia de validez interna utilizando análisis factorial confirmatorio, $X^2 = 78.612$, $gl = 41$, $p = .00037$; SRMR = .04; BBNFI = .91; BBNFI = .94; CFI = .95; RMSEA = .05, IC 90 [.03, .06].

Ciberacoso

Se utilizó la escala de Cyberbullying Screening de acoso entre iguales (Garaigordobil y Aliri, 2013) para medir el uso de las TIC para agredir de forma intencional y reiterada a otros/as iguales. La escala contiene 45 ítems calificados en un formato Likert de cuatro puntos (0 = nunca, 1 = algunas veces, 2 = muchas veces, 3 = siempre) $\omega = .93$, que se agrupan en tres roles de participantes en situaciones de agresión: (a) victimización (ej., ¿te han enviado mensajes ofensivos e insultantes a través de redes sociales?, $\omega = .88$), (b) perpetrador/a (ej., ¿has difundido fotos privadas o comprometedoras o videos de algún compañero/a a través de redes sociales?, $\omega = .88$), y (c) observador/a (ej. ¿has visto que algún compañero/a se haya hecho pasar por otra persona con comentarios difamatorios, mentiras o contando sus secretos?, $\omega = .89$). El AFC respaldó que el modelo de medición se ajustó a los datos, $X^2 = 41.1314$, $gl = 35$, $p = .21987$; SRMR = .06; BBNFI = .94; CFI = .956; RMSEA = .02, IC 90 [.00, .04].

Procedimiento

Este proyecto fue aprobado por el Comité Institucional de Ética en Investigación del Instituto Tecnológico de Sonora, el cual se apegó a los estatutos establecidos por el Código de Ética del Psicólogo en México y por la Asociación Americana de Psicología en investigación científica con personas. Tras la autorización de los directivos de las escuelas, se envió una carta de consentimiento a los padres o tutores de los estudiantes para explicar el objetivo de la investigación y solicitar su autorización para que participaran sus hijos. Previo a la recolección de datos, se explicaron los objetivos de la investigación a los participantes y se respondieron las dudas y las preguntas sobre el estudio. Todos los estudiantes dieron su asentimiento para participar. Los cuestionarios se administraron en las aulas de los estudiantes durante el horario escolar.

Análisis de datos

Se obtuvieron estadísticos descriptivos, como la media y la desviación típica, y se realizó un análisis de correlación. Para el análisis del modelo estructural se empleó el método de máxima verosimilitud en el software JASP. La bondad de ajuste del modelo se evaluó mediante el examen de varios índices de ajuste, así como el estadístico Chi-cuadrado de Satorra-Bentler y la probabilidad asociada (X^2 con $p > .001$), CFI ≥ 0.95 , TLI $\geq .95$, NNFI $\geq .95$, SRMR $\leq .08$, RMSEA $\leq .08$).

Resultados

La tabla 1 indica que la mayoría de los adolescentes de esta muestra considera que pocos de sus amigos aprueban el ciberacoso. También, el término a veces representa el valor de la media en el uso de mecanismos de desconexión moral en situaciones de acoso. Además, el valor de la media en los tres roles de ciberacoso se refiere a que a veces son partícipes de situaciones de ciberacoso como víctimas, agresores o espectadores. La norma social y la desconexión moral mostraron una correlación positiva y significativa, y

ambas se correlacionaron significativamente con los roles del ciberacoso. Sin embargo, la perpetración no mostró relación alguna con la desconexión moral.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones de las variables del estudio

Variable	M	DE	1	2	3	4
1. Norma social	1.81	1.02	—			
2. Desconexión moral	2.68	0.78	0.19***	—		
3. Victimización	1.39	0.53	0.38***	0.21***	—	
4. Perpetración	1.12	0.36	0.29***	0.08	0.42***	—
5. Espectador	1.32	0.52	0.45***	0.35***	0.52***	0.37***

*** $p < .001$

Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales se muestran en la figura 1. Los índices de bondad de ajuste indicaron que el modelo presentó un ajuste adecuado a los datos. $X^2 = 31.937$, $gl = 28$, $p = .277$; SRMR = .038; CFI = .99; TLI = .99; RMSEA = .02, IC del 90% [.00, .05]. El modelo explica el 18% de la victimización, el 9% de la perpetración y el 28% del rol de espectadores.

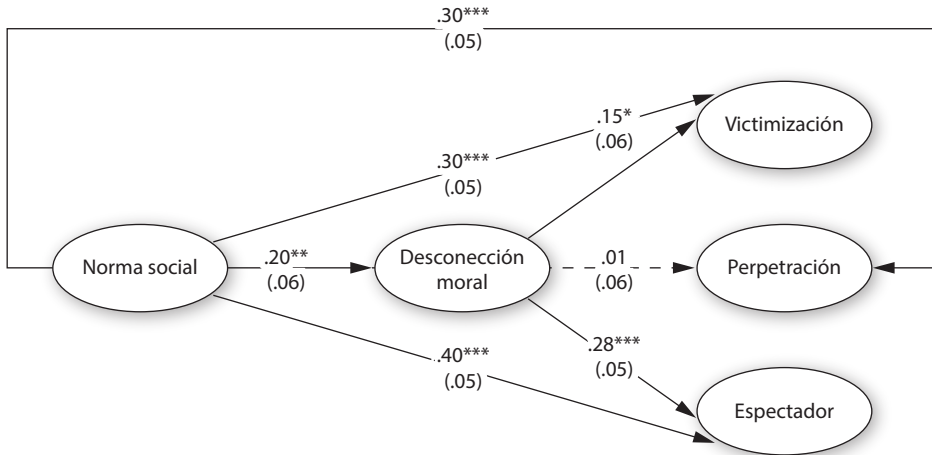
Modelo estructural

Los resultados del modelo mostraron que la norma social se relaciona positivamente con la desconexión moral, la victimización, la perpetración y la observación del ciberacoso ($\beta = .20$, $p < .01$; $\beta = .37$, $p < .001$; $\beta = .30$, $p < .001$; $\beta = .40$, $p < .001$, respectivamente). Por otro lado, la desconexión moral se relaciona positivamente con la victimización y la observación del ciberacoso ($\beta = .15$, $p < .05$; $\beta = .28$, $p < .001$), sin embargo, no tuvo efecto sobre la perpetración del ciberacoso ($\beta = .01$, $p = .80$).

Esta investigación mostró que la desconexión moral actúa como factor mediador en la relación entre la norma social y la participación en eventos de ciberacoso. Específicamente, el estudio sugirió que la desconexión moral media parcialmente la asociación entre la norma social del ciberacoso en adolescentes y la participación como espectadores del ciberacoso ($\beta = .06$, $p = .01$, IC del 95% [.01, .09]). No se encontraron los mismos efectos

mediadores de la desconexión moral en la relación entre la norma social y la victimización y la perpetración.

Figura 1. Resultados del modelo estructural de la relación entre norma social, desconexión moral y ciberacoso en adolescentes



Nota: Se presentan los coeficientes estandarizados y los errores estándar. Las relaciones no significativas se representan mediante líneas discontinuas.

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de este estudio aportan evidencia empírica relevante sobre la influencia de la norma social y la desconexión moral en la dinámica del ciberacoso entre adolescentes. En primer lugar, se confirma que la percepción de normas sociales permisivas en torno al ciberacoso se asocia de manera significativa y positiva tanto con actitudes y comportamientos relacionados con la desconexión moral (Lazuras et al., 2013; Yang et al., 2022) como con los distintos roles vinculados al ciberacoso: victimización, perpetración y observación (Bullo y Schulz, 2022b; Dang y Liu, 2020). Estos resultados refuerzan la importancia de la norma social como factor contextual que puede favorecer la aparición y la perpetuación del ciberacoso en entornos escolares (Piccoli et al., 2020).

Por otro lado, la desconexión moral mostró ser un predictor positivo de la victimización (Cuadrado-Gordillo y Fernández-Antelo, 2019) y la observación (Pouwels et al., 2019) pero no de la perpetración, lo que sugiere que este mecanismo cognitivo puede desempeñar matices distintos dependiendo del rol que asuma la persona adolescente frente al ciberacoso. El hecho de que la desconexión moral no incida directamente en la perpetración contradice parte de la literatura previa, en la que se le ha considerado un facilitador de conductas de acoso (Bussey et al., 2015; Marín-López et al., 2020; Zhao y Yu, 2021). Este hallazgo invita a reflexionar sobre posibles factores contextuales, culturales o metodológicos que podrían estar influyendo en esta relación.

Un aspecto especialmente relevante es la confirmación de la función mediadora de la desconexión moral entre la norma social y la observación del ciberacoso (Yang et al., 2022). Esto implica que, cuando las normas sociales toleran o minimizan el ciberacoso, las personas adolescentes pueden recurrir a procesos de desconexión moral que les permiten legitimar o minimizar el impacto de estos actos al observarlos, lo que perpetúa la pasividad ante la violencia digital. No obstante, esta mediación no se replicó en los casos de victimización ni de perpetración, lo que indica que los mecanismos explicativos pueden diferir según el rol y merece un análisis más profundo en futuras investigaciones.

Limitaciones

Entre las limitaciones de este estudio se encuentra el diseño transversal, que impide establecer relaciones causales definitivas entre los factores analizados. Asimismo, la recolección de datos mediante autoinforme puede generar sesgos de deseabilidad social o de recuerdo. Por otro lado, la muestra se circunscribe a un contexto escolar específico, por lo que la generalización de los resultados debe realizarse con cautela.

En síntesis, este trabajo destaca la relevancia de considerar tanto las normas sociales como los procesos de desconexión moral para comprender la complejidad del ciberacoso en la adolescencia. La identificación de la desconexión moral como mediadora parcial en los espectadores del ciberacoso sugiere la importancia de diseñar intervenciones preventivas que

promuevan el desarrollo de una conciencia ética sólida y de normas sociales que rechacen el ciberacoso, especialmente en el contexto de la observación y la pasividad ante la violencia digital.

Se recomienda que en futuras investigaciones se utilicen diseños longitudinales y consideren variables contextuales y culturales adicionales, así como la perspectiva de género y el uso de metodologías mixtas. De igual forma, resulta fundamental involucrar a las comunidades educativas en la promoción de entornos digitales seguros y en la construcción de una cultura escolar basada en el respeto y la responsabilidad compartida en el ciberespacio.

Referencias

- Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in The Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Barlett, C. P., Simmers, M. M., Roth, B., y Gentile, D. (2021). Comparing Cyberbullying Prevalence and Process Before and During the COVID-19 Pandemic. *The Journal of Social Psychology*, 4(161), 408-418. <https://doi.org/10.1080/00224545.2021.1918619>
- Barragán, A. B., Molero, M. M., Pérez-Fuentes, M. C., Simón, M. M., Martos, Á., Sisto, M., y Gázquez, J. J. (2021). Study of Cyberbullying Among Adolescents in Recent Years: A Bibliometric Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 3016. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063016>
- Bleize, D. N. M., Anschütz, D. J., Tanis, M., y Buijzen, M. (2022). Testing a First Online Intervention to Reduce Conformity to Cyber Aggression in Messaging Apps. *PLOS ONE*, 17(8), Artículo e0272615. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272615>
- Bullo, A., y Schulz, P. J. (2022a). Do peer and parental norms influence media content-induced cyber aggression? *Computers in Human Behavior*, 129, Article e107136. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107136>
- (2022b). Parent-Child Communication, Social Norms, and The Development of Cyber Aggression in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(9), 1774-1786. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01625-1>
- Bussey, K., Fitzpatrick, S., y Raman, A. (2015). The Role of Moral Disengagement and Self-Efficacy in Cyberbullying. *Journal of School Violence*, 14(1), 30-46. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.954045>
- Chen, L., Ho, S. S., y Lwin, M. O. (2017). A Meta-Analysis of Factors Predicting Cyberbullying Perpetration and Victimization: From the Social Cognitive and Media Effects Approach. *New Media & Society*, 19(8), 1194-1213. <https://doi.org/10.1177/1461444816634037>
- Cuadrado-Gordillo, I., y Fernández-Antelo, I. (2019). Analysis of Moral Disengagement

- as A Modulating Factor in Adolescents' Perception of Cyberbullying. *Frontiers in Psychology*, 10. Article e1222. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01222>
- Dang, J., y Liu, L. (2020). When Peer Norms Work? Coherent Groups Facilitate Normative Influences on Cyber Aggression. *Aggressive Behavior*, 46(6), 559-569. <https://doi.org/10.1002/ab.21920>
- Deutsch, M., y Gerard, H. B. (1955). A Study of Normative and Informational Social Influences upon Individual Judgment. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 629-636. <https://doi.org/10.1037/h0046408>
- Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2013). Ciberacoso ("cyberbullying") en el país Vasco: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Psicología Conductual*, 21(3), 461-474. <https://online.ucv.es/wp-content/blogs.dir/15/files/2015/02/Garaigordobil-2013.-Ciberacoso-en-el-Pais-Vasco.pdf>
- García, F., Valdés, A. A., Carlos, E., y Alcántar, C. (2019). Propiedades psicométricas de una escala para medir desconexión moral en niños mexicanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 22, 118-128. <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.1.6>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA) 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/mociba/2020/>
- (2021). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos 2020*. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=889463901617>
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Dorio, N. B., y Eldridge, M. (2019). The Law and psychology of Bullying. En B. Bornstein y M. Miller (Eds.), *Advances in Psychology and Law*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11042-0_7
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., y McCord, A. (2019). A Developmental Approach to Cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 20-32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
- Kozubal, M., Szuster, A., y Barlińska, J. (2019). Cyberbystanders, Affective Empathy and Social Norms, 61(2), 120-131. <https://doi.org/10.21909/sp.2019.02.777>
- Lazuras, L., Barkoukis, V., Ourda, D., y Tsozbatzoudis, H. (2013). A Process Model of Cyberbullying in Adolescence. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 881-887. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.015>
- Li, Q., Luo, Y., Hao, Z., Smith, B., Guo, Y., y Cheng, T. (2021). Risk Factors of Cyberbullying Perpetration Among School-Aged Children Across 41 Countries: A Perspective of Routine Activity Theory. *International Journal of Bullying Prevention*, 3, 168-180. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00071-6>
- Luo, A., y Bussey, K. (2019). The Selectivity of Moral Disengagement in Defenders of Cyberbullying: Contextual Moral Disengagement. *Computers in Human Behavior*, 93, 318-325. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.038>
- Marín-López, I., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Monks, C. P., y Llorent, V. J. (2020). Empathy Online and Moral Disengagement Through Technology as Longitudinal Predictors of Cyberbullying Victimization and Perpetration. *Children and Youth Services Review*, 116, 105144. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105144>
- Martínez-Monteaudo, M., Delgado, B., Inglés, C., y Escortell, R. (2020). Cyberbullying and Social Anxiety: A Latent Class Analysis among Spanish Adolescents. *Internatio-*

- nal Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), Artículo e406. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020406>
- Mehari, K. R., Farrell, A. D., y Le, A.-T. H. (2014). Cyberbullying Among Adolescents: Measures in Search of a Construct. *Psychology of Violence*, 4(4), 399-415. <https://doi.org/10.1037/a0037521>
- Nickerson, A. B., Jenkins, L. N., Bellavia, G. M., Manges, M. E., Livingston, J. A., y Feeley, T. H. (2022). The Role of Personal and Perceived Peer Norms in Bullying and Sexual Harassment Perpetration. *School Psychology*, 37, 236-247. <https://doi.org/10.1037/spq0000498>
- Piccoli, V., Carnaghi, A., Grassi, M., Stragà, M., y Bianchi, M. (2020). Cyberbullying Through the Lens of Social Influence: Predicting cyberbullying perpetration from perceived peer norms, cyberspace regulations and Ingroup Processes. *Computers in Human Behavior*, 102, 260-273. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.09.001>
- Pouwels, J., van Noorden, T., y Caravita, S. (2019). Defending Victims of Bullying in the Classroom: The Role of Moral Responsibility and Social Costs. *Journal of Experimental Social Psychology*, 84, Article e103831. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2019.103831>
- RIA. (2020). Назбaхби соцсети, пользователи которых чаще всего сталкиваются с травлей [Se nombran las redes sociales cuyos usuarios se enfrentan con mayor frecuencia al acoso escolar]. *RIA Novosti*. <https://ria.ru/20201119/sotsseti-1585315921.html>
- Runions, K. C., y Bak, M. (2015). Online Moral Disengagement, Cyberbullying, and Cyber-Aggression. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(7), 400-405. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0670>
- Wang, X., Yang, J., Wang, P., y Lei, L. (2019). Childhood Maltreatment, Moral Disengagement, and Adolescents' Cyberbullying Perpetration: Fathers' and Mothers' Moral Disengagement as Moderators. *Computers in Human Behavior*, 95, 48-57. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.031>
- Yang, J., Li, S., Gao, L., y Wang, X. (2022). Longitudinal Associations Among Peer Pressure, Moral Disengagement and Cyberbullying Perpetration in Adolescents. *Computers in Human Behavior*, 137, 107420. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107420>
- Yokotani, K., y Takano, M. (2021). Social Contagion of Cyberbullying Via Online Perpetrator and Victim Networks. *Computers in Human Behavior*, 119, 106719. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106719>
- Zhao, L., y Yu, J. (2021). A Meta-Analytic Review of Moral Disengagement and Cyberbullying. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.681299>
- Zhu, C., Huang, S., Evans, R., y Zhang, W. (2021). Cyberbullying Among Adolescents and Children: A Comprehensive Review of The Global Situation, Risk Factors, and Preventive Measures. *Frontiers in Public Health*, 9, Artículo 634909. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpubh.2021.634909>

6. Percepción de los activos del barrio de adolescentes sonorenses



JORGE LUIS REYES VALENZUELA*

SONIA BEATRIZ ECHEVERRÍA CASTRO**

DORA YOLANDA RAMOS ESTRADA***

CHRISTIAN OSWALDO ACOSTA QUIROZ****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.389.06>

Resumen

El presente estudio tiene por objetivo describir los activos de barrio según la percepción de los adolescentes, vistos como elementos de la comunidad que la vinculan con su desarrollo. Se aplicó la Escala para la evaluación de los activos de barrio a 901 estudiantes distribuidos en escuelas secundarias de área urbana y rural. Como resultado se encontró que el 22% de los participantes se sitúan en un nivel bajo, donde parece común o cotidiano que se participe en peleas o riñas, con pocas posibilidades de participar en actividades deportivas o culturales en su vecindario, mientras que el 30% se concentraron en el conglomerado alto, donde se cuenta con más espacios para desarrollarse deportiva y culturalmente, con mayor apoyo por parte de los adultos de sus barrios. Se sugiere el desarrollo e implemento de estrategias y políticas que favorezcan a la seguridad, la disponibilidad de actividades juveniles y el control social por parte de los adultos de sus barrios.

Palabras clave: *activos del barrio, apego al vecindario, adolescentes.*

* Doctor en Investigación Psicológica. Profesor del Departamento de Psicología, Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3255-9502> : Correo electrónico: jorge.reyes135884@potros.itson.edu.mx

** Doctora en Educación. Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3268-8837>

*** Doctora en Educación. Profesora de tiempo completo del Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7933-3753>

**** Doctor en Psicología. Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1101-6844>

Introducción

El barrio donde los adolescentes crecen tiene una influencia en su desarrollo a través de aspectos socioeconómicos que median una diversidad de aspectos, como el acceso a atención médica, a mayores y mejores ofertas educativas. También los ingresos promedios de las familias del entorno generan condiciones diferentes si son altos o bajos, los espacios de recreación como espacios deportivos y parques – áreas verdes, además de la presencia o ausencia de conflictos entre la comunidad, los niveles de contaminación, de exposición a sustancias tóxicas (Méndez, 2025).

Los barrios con alto nivel socioeconómico están asociados con mejores resultados académicos y cognitivos de sus jóvenes, mientras que en los barrios de nivel socioeconómico bajo se relacionan con mayores problemas académicos, emocionales y de conducta, con efectos más pronunciados en la adolescencia que en la infancia, debido a la independencia y mayor uso de espacios fuera de casa, actividades en la comunidad. La participación en redes sociales presenciales y por internet, el apoyo comunitario disponible y la supervisión de los adultos son aspectos importantes en el desarrollo del adolescente, al igual que, la cohesión entre los vecinos y los valores que se comparten en el barrio (Leventhal y Brooks-Gunn, 2000).

Debido a la inseguridad, con el incremento de los delitos que se extienden a la violencia interpersonal, colectiva y estructural. La población reclama seguridad en su vida cotidiana, en sentido de poder confiar en sus semejantes, en las instituciones, autoridades, en la reducción de riesgos y de las amenazas de algún daño, o afectación en el patrimonio o violación a sus derechos. Para los ciudadanos jóvenes y adultos, la seguridad comprende el resguardo de las garantías de acceso a la satisfacción de las necesidades básicas de supervivencia, en términos de salud, educación, alimentación, trabajo, vivienda adecuada y reducción de problemáticas sociales, lo cual comprende menos delitos, conductas antisociales y violentas (Portal, 2025). Asimismo, también representa para los jóvenes oportunidades de desarrollo de su independencia y autonomía. Esto hace evidente que la inseguridad es un asunto que afecta a los adolescentes desde diferentes ángulos y los coloca en una condición de vulnerabilidad.

Según los datos registrados en México, en 2022 ocurrieron 26.8 millones de delitos, con una cifra negra de 91.88%, es decir, aquellos que no han llegado a ser descubiertos o condenados. Estas cifras se superaron en 2023 con la ocurrencia de 31.3 millones de delitos, de los cuales el 92.9% no se denunció a la autoridad, no iniciaron una carpeta de investigación. En el mismo año, la tasa de delitos subió a 33 267 por cada 100 mil habitantes superando las cifras de 2022, resultados que se ven reflejados en la preocupación de las distintas comunidades y en su percepción de inseguridad que experimentan en su vecindario (INEGI, 2023; INEGI, 2024).

En este escenario de inseguridad, el contexto tomó una relevancia en su influencia en el comportamiento problemático de los jóvenes, al asociarse con lo que pasaba en diferentes lugares, especialmente en el contexto de grandes movimientos migratorios y alta pobreza; si bien la familia y la escuela representan microsistemas fundamentales para el desarrollo infantil, el vecindario también supone una importante fuente de influencia, sobre todo en la adolescencia, ya que a partir de la pubertad es mayor el tiempo que pasan fuera de la casa y la escuela, lo cual significa una mayor exposición a influencias extrafamiliares y extraescolares (Oliva et al., 2011).

La literatura plantea la existencia de activos del desarrollo de los adolescentes, haciendo referencia a los recursos personales, familiares, escolares o comunitarios que proporcionan el apoyo y las experiencias que se necesitan para la promoción del desarrollo positivo durante la adolescencia y la protección de algunos riesgos de esta etapa (Oliva, 2015). Es un enfoque centrado en los activos y menos en los riesgos, se pone el énfasis en los recursos ya existentes, se valora la capacidad, habilidades, conocimientos y las conexiones disponibles en una comunidad, para potenciar la capacidad de los individuos y su bienestar (Oliva, 2015).

Los activos de barrio se postulan como elementos de la comunidad que la vinculan con el desarrollo del adolescente. Por lo regular, el énfasis de los estudios comunitarios radica en el estrato socioeconómico, el cual, si bien ofrece un panorama sobre las zonas más desfavorecidas social y económicamente, presentan más problemáticas. Con los activos de barrio se da un panorama más completo de algunas características del barrio que representan una influencia, como los recursos institucionales que existen en la zona, el sentido de pertenencia, la eficacia colectiva al implementar las normas, la seguridad

de la zona y la participación o empoderamiento de los jóvenes al momento de intervenir en asuntos públicos de su barrio (Oliva y Antolín-Suárez, 2015).

El enfoque de activos de barrio apunta a un cambio de paradigma, similar a lo acontecido a lo largo de las últimas décadas en las ciencias sociales y de la salud, donde los investigadores han situado como un objetivo prioritario la promoción de la salud y el desarrollo con el estudio de los aspectos positivos del individuo. Un cambio que ha sido cada vez más evidente en la psicología de la adolescencia, ya que el estudio de esta etapa en la vida se vio muy influido por las concepciones negativas, centrado en problemas y conductas de riesgo como el consumo de sustancias, adicciones, violencia o las prácticas sexuales de riesgo. Sin embargo, el modelo del desarrollo positivo adolescente ha servido para percatarse de la necesidad de contemplar que la prevención no es suficiente y se requiere no solo evitar el riesgo, sino la promoción de un ambiente favorable, positivo, adecuado, no solo familiar sino de su contexto social inmediato (Oliva y Pertegal, 2015).

Desde este enfoque, la influencia del contexto del barrio se incluyen aspectos como el sentimiento de apego y pertenencia al barrio. Estas variables, que tienen mucha fuerza cuando existe confianza mutua y valores compartidos, aumentan el deseo de los vecinos de implicarse de forma activa en beneficio de la comunidad, algo que ha sido definido por algunos autores como eficacia colectiva y que puede ser uno de los principales mecanismos que ejercen su influencia sobre los adolescentes, junto con la participación y el empoderamiento, conceptos que conllevan un cambio hacia una visión positiva de jóvenes y adolescentes (García et al., 2010).

Oliva et al. (2012) describen los aspectos del barrio a través de cinco dimensiones: *empoderamiento juvenil*, el cual hace referencia a la percepción de los adolescentes sobre su capacidad para influir en las decisiones comunitarias y participar de forma activa en el vecindario, incluyendo el reconocimiento por parte de los adultos. *Apego al vecindario*, el cual evalúa el grado en el que el adolescente presenta un vínculo emocional y sentido de pertenencia con el resto de adolescentes que habitan su vecindario, esto conlleva sentirse parte de la comunidad, valorar sus espacios y mantener relaciones positivas con los vecinos. *Seguridad*, el cual mide la percepción de los adolescentes sobre la seguridad física en el barrio, ausencia de violencia, presencia de vigilancia por parte de autoridades y la existencia de sanciones que les

protejan. *Control social*, el cual se refiere a la capacidad del vecindario para regular comportamientos a través de normas compartidas y supervisión comunitaria, implica que los adultos del barrio intervengan ante conductas inapropiadas y promover valores prosociales, a los cuales se le suma la disponibilidad de espacios para actividades juveniles donde los adolescentes se puedan desarrollar en el ámbito deportivo y cultural (Oliva et al., 2012).

Estas dimensiones se ven relacionadas significativamente con indicadores de ajuste adolescente, como menor presencia de problemas internos y externos, menor consumo de sustancias y mayor satisfacción vital. Campos-Valenzuela et al. (2023), realizaron un estudio en el que encontraron una relación significativa entre los comportamientos saludables y la percepción favorable de los contextos de desarrollo como el barrio, lo cual refuerza la idea de que el diseño de intervenciones dirigidas a mejorar estos contextos promueve estilos de vida saludable.

En un estudio realizado en Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health (2020) se examinó cómo la calidad del vecindario influye en el desarrollo de conductas problemáticas en adolescentes, especialmente en aquellas inclinadas a la agresividad, desobediencia o vandalismo. Los resultados muestran que aquellos adolescentes que perciben su barrio como “excelente” muestran significativamente menos conductas problemáticas que aquellos en vecindarios “pobres”, los efectos negativos de barrios de baja calidad se explicaron también en parte por mayores niveles de estrés parental y conflictos familiares, dejando evidencia de que el vecindario es un factor determinante en el desarrollo conductual de los adolescentes. Desarrollarse en un barrio de mejores condiciones puede disminuir el impacto de conflictos familiares y estrés parental, por lo cual se considera que las políticas de vivienda y desarrollo comunitario deben considerar estos efectos para prevenir afectaciones a la salud, conductas disruptivas y sus consecuencias a largo plazo, lo cual ha llevado a cuestionarnos ¿cómo perciben los adolescentes los activos de su barrio?

Este estudio se suma a aquellos que durante las últimas décadas cuestionan la postura tradicional enfocada a la psicopatología, y se dirige a explorar los aspectos que influyen en el desarrollo positivo y toman en cuenta enfoques que enfatizan la competencia y el desarrollo positivo de los jóvenes y adolescentes. Los resultados contribuirán a futuros estudios que

consideren el uso de la escala de activos de barrio (Oliva et al., 2011), para explorar el desarrollo del adolescente, además de su percepción respecto al vecindario en donde habitan y conviven gran parte de su tiempo, también permite tener un panorama de los elementos a fortalecer en los programas de intervención comunitaria o de las políticas gubernamentales para la aplicación de recursos para espacios recreativos en colonias de familias jóvenes y de otras políticas de apoyo a las comunidades y jóvenes que contribuyan al alcance del bienestar.

El objetivo de este estudio es describir, a partir de la percepción de los adolescentes de nivel secundaria, los activos de los barrios en donde viven.

Método

El presente estudio es de tipo transversal, con un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo, no experimental. Se caracteriza la percepción de los adolescentes respecto a los activos de barrio que experimentan en su comunidad.

Participantes

La muestra se tomó a través de un muestreo probabilístico, por conveniencia. Actualmente está compuesta por 900 estudiantes de secundaria de entre 11 a 15 años de edad. Están distribuidos en la zona urbana de Ciudad Obregón y Nogales con 405 y 223 adolescentes respectivamente. En Nogales, se visitaron tres escuelas tanto en turno matutino como vespertino mientras que, en Ciudad Obregón, se visitaron tres escuelas. Se visitaron dos comunidades suburbanas, una de ellas con población indígena, participaron una muestra de 127 y 146 alumnos y alumnas.

Instrumento

Las variables sociodemográficas que se exploraron en la aplicación son sexo, edad, grado escolar, número de hermanos, con quien vive y empleo de la

persona con quien vive y algunas características de su hogar. Además del siguiente instrumento:

Escala para la evaluación de los activos de Barrio

Los participantes respondieron la escala de evaluación de activos de barrio, desarrollada a partir del enfoque de desarrollo positivo adolescente en estudiantes de secundaria de Andalucía (Oliva et al., 2011), el cual aborda el estudio de las relaciones sociales con respecto a diversos aspectos de su vecindario. El presente instrumento, aplicado a la muestra del presente estudio, aporta evidencias acerca de la validez externa y una confiabilidad de un Alpha de Cronbach entre 0.80 y 0.91, en sus dimensiones. Está conformado por un total de 30 ítems evaluados en una escala ordinal de tipo Likert, con siete opciones de respuesta en donde 1 es «totalmente falsa» y 7 es «totalmente verdadera». La escala evalúa cinco dimensiones relacionados con el ambiente de barrio: a) apoyo y empoderamiento de la juventud (grado en que las personas adultas del barrio se preocupan y apoyan a los jóvenes), b) apego al barrio (sentimiento de pertenencia o vínculo con el barrio), c) seguridad del barrio (ausencia de delitos y violencia), d) control social (supervisión y control que ejercen los adultos sobre los jóvenes) y, d) actividades para jóvenes (oferta de actividades de ocio dirigidas a los jóvenes), cada una en la escala original con seis reactivos; al realizar para este estudio un análisis factorial confirmatorio, el factor de control social es el único que mantiene los seis reactivos, y quedando cinco en empoderamiento de los jóvenes y en apego al vecindario, los otros dos se quedan con cuatro ítems. También se consideró el estudio de Vera et al. (2018), revisando los reactivos conservados y los eliminados en su investigación, señalando que para esta muestra se mantuvo en el análisis factorial confirmatorio 24 reactivos, manteniéndose dos más que los que se reportan en este estudio para estudiantes de secundaria sonorenses.

Procedimiento

Se solicitó permiso a las autoridades de las escuelas participantes en el estudio, se le pidió autorización al docente de la clase en la que se encontraban

los grupos de estudiantes y se entregó también un sobre con consentimiento informado a los padres de familia, el cual debían llevar a los padres y regresar firmado. En el cuadernillo de los instrumentos iniciaba con un asentimiento por parte del estudiante.

La escala de activos de barrio se aplicó en conjunto con una batería de instrumentos de un proyecto general que incluyó variables de barrio, familia y bienestar. La medición se realizó en un único cohorte transversal, en tres sesiones mínimo, pero en algunos casos se extendieron hasta cinco sesiones.

Posteriormente, se procedió a la captura e integración de los instrumentos en una base de datos para analizar los resultados. Se realizó una clasificación por clúster con *k* media considerando tres categorías referentes a tres niveles de presencia de los activos de barrio. El análisis de ANOVA muestra una diferencia significativa entre cada uno de los niveles ($p < .01$). Se describieron las variables de activos de barrio y sus respectivas categorías para caracterizarlo según la percepción adolescente.

Se realizó un análisis correlacional entre las distintas dimensiones para analizar la asociación que existe entre las mismas.

Resultados

En el análisis de la percepción del adolescente respecto a los activos de barrio los resultados se agruparon en cinco dimensiones; seguridad, disponibilidad de actividades juveniles, apoyo y empoderamiento y control social. La media de la sumatoria en la dimensión de seguridad refleja que en promedio los participantes se sienten medianamente seguros en su barrio, mientras que la media de disponibilidad de actividades juveniles fue regular sugiriendo que en algunos casos no se cuenta con disponibilidad de espacios para realizar deporte o fomentar la cultura en el vecindario donde los adolescentes se desenvuelven.

Respecto al apego al vecindario, la media señala que los adolescentes pueden sentirse identificados con algunos aspectos de su barrio mientras que otros no se sienten representados por los valores o creencias que su vecindario promueve, no se sienten parte de ellos. En cuanto a apoyo y empoderamiento, la media indica que los participantes consideran que los

jóvenes no son suficientemente escuchados y tomados en cuenta para participar en la toma de decisiones de la comunidad donde viven. Por último, en la dimensión de control social se obtuvo una media que sugiere que los adolescentes consideran no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con que los adultos intervendrán si ellos necesitan apoyo a la hora de presentarse situaciones en las que se realice algún daño a áreas públicas o propiedades ajenas (ver tabla 1).

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos de activos de barrio*

<i>Variables</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>
Seguridad	4	20	14.60	4.160
Disponibilidad actividades juveniles	5	25	13.70	4.667
Apego al vecindario	6	30	17.74	6.379
Apoyo y empoderamiento	6	30	16.90	5.846
Control social	6	30	18.91	5.707

Con base a los resultados obtenidos en las variables de activos de barrio se establecieron perfiles según las características de los adolescentes a través del método de clasificación por clúster con k media.

La clasificación se realizó en tres categorías denominadas bajo, moderado y alto. Un poco menos de una cuarta parte de los participantes se sitúan en bajo, describiendo un barrio en el que se tiene miedo a ser robado o asaltado, es común que se participe en peleas o riñas, con pocos espacios para hacer deporte o participar en actividades culturales, no suelen sentirse escuchados por los adultos generando en los adolescentes un bajo apego al vecindario.

Poco menos que la mitad de los adolescentes se ubican en un conglomerado en el cual reportan que experimentan menor temor por parte de los adolescentes y mayor sensación de pertenencia, se consideran más tomados en cuenta y cuentan con algunos espacios de esparcimiento. El 30% (casi una tercera parte) restante se posicionan en una categoría alta, a pesar de tener situaciones de seguridad similares al conglomerado moderado, se cuenta con más espacios donde pueden realizar deporte o desarrollarse cultural y socialmente, cuentan con supervisión por parte de los adultos y una percepción de apoyo por parte de quienes integran el vecindario (ver tabla 2).

Tabla 2. *Tipología de activos del barrio (medias)*

<i>Variables</i>	<i>Conglomerados</i>			<i>Puntajes</i>	
	<i>Bajo</i>	<i>Moderado</i>	<i>Alto</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Inseguridad	16.16	14.10	14.25	4	20
Disponibilidad actividades juveniles	9.67	13.27	17.41	5	25
Apego al vecindario	10.09	17.17	24.38	6	30
Apoyo y empoderamiento	9.95	16.66	22.48	6	30
Control social	12.66	19.25	23.01	6	30
Frecuencias	198	432	270		
Porcentaje de casos	22%	48%	30%	-	-

En la tabla de correlación se muestra la relación entre las dimensiones, aun cuando son moderadas o bajas resultan con un nivel de significancia de .01, dando fortaleza a la validez y confiabilidad del instrumento de activos de barrio, además de, reforzar la teoría de que los elementos como el apoyo y empoderamiento a la juventud, el apego al vecindario, la percepción de seguridad, el control social y la disponibilidad de actividades juveniles contribuyen en conjunto al entendimiento de la percepción que el adolescente tiene del espacio en el que habita, más allá de su propia casa. La correlación más alta se encuentra entre el apego al vecindario y el apoyo y empoderamiento de la juventud, lo cual sugiere que cuando los adolescentes consideran que su comunidad les da voz para opinar y derecho a participar en las decisiones se asocia con un mayor sentido de pertenencia y apego al barrio, esto es consistente con la disponibilidad de actividades en los jóvenes (AJ). El factor de seguridad, si bien correlaciona en forma significativa, la intensidad de esa relación no llega a 0.2 en ninguno de las asociaciones, por lo que habrá que analizar su contribución como un elemento del constructo de activo del barrio, ya que podría funcionar mejor como una variable latente separada (ver tabla 3).

Tabla 3. *Correlación entre las dimensiones de activos de barrio*

	AE	AV	SG	CS	AJ
AE	1				
AV	.818**	1			
SG	.098**	.166**	1		
CS	.479**	.469**	.163**	1	
AJ	.485**	.494**	.154**	.369**	1

AE = Apoyo y Empoderamiento de la Juventud, AV = Apego al Vecindario, SG = Seguridad CS = Control Social, AJ = Disponibilidad de Actividades Juveniles

Discusión y conclusiones

Todas las dimensiones se correlacionaron de forma significativa con un valor de significancia del .01, reiterando la importancia de considerar elementos como la seguridad, disponibilidad de actividades juveniles, apoyo y empoderamiento, apego al vecindario y control social como elementos fundamentales para el entendimiento de la percepción del adolescente respecto al barrio en donde se encuentra desarrollándose en compañía de su comunidad, como propone Oliva et al. (2012).

Es importante incrementar las opciones de actividades juveniles de los adolescentes en general, la puntuación máxima de la media del conglomerado alto no llegó siquiera a 20, cuando 25 es la máxima puntuación posible, ello revela que en general dichas oportunidades de tener espacios para intercambios positivos dirigidos a actividades de relación deportivas, culturales o de actividades saludables es una realidad solo para algunas colonias y solo en pocas oportunidades. Es necesario incrementar la disponibilidad de actividades juveniles donde los adolescentes puedan relacionarse con sus pares y participar en actividades sociales en los que exista apoyo comunitario y la supervisión de adultos para una mayor cohesión entre los vecinos y se compartan valores prosociales, de conducta saludable que pueda ser reforzada por esa comunidad o supervisada en caso contrario (Méndez, 2025; Leventhal y Brooks-Gunn, 2000).

También, en este tipo de contextos, el deseo de pertenencia a ese barrio, es un elemento de protección en la satisfacción con la vida de los jóvenes,

resultando aún más importante que la participación, el apoyo y empoderamiento, revelando la importancia del sentido de pertenencia e identidad con la comunidad en la que participa el adolescente (Lagarda et al., 2022). Se recomienda considerar las relaciones en las que se ven inmersos los adolescentes al participar en comunidad, como sus amigos, familia y adultos o autoridades del barrio, considerando su participación en actividades culturales y deportivas que pueden ser de utilidad como factor protector.

Los adolescentes perciben la inseguridad que existe en sus barrios, concentrando la mayor cantidad de participantes en una percepción moderada, un grupo más que otros, esto puede verse relacionado con la escasa disponibilidad de actividades juveniles, sugiriendo que al no tener espacios para ocio y recreación los adolescentes se encuentran en mayor medida vulnerables a cometer conductas de riesgo y participar en comportamientos delictivos. A su vez también, los adolescentes reportan que existe un control social por parte de los adultos que habitan su vecindario, los adultos parecen mostrar preocupación por que los jóvenes no participen en comportamientos delictivos como rayar paredes, causar daños a la naturaleza, vandalismo y daños a la propiedad, lo cual será interesante revisar si esta variable funciona como una mediadora contribuyendo al apego al vecindario.

Es importante seguir estudiando el contexto del barrio en adolescentes para impactar con acciones e intervenciones que fomenten los aspectos más valiosos que ayuden en el desarrollo de los adolescentes o contrarresten todos los efectos adversos de la inseguridad y disponibilidad de drogas, entre otros factores de riesgo actuales en muchas de las comunidades sean urbanas, rurales o indígenas.

Se sugiere el desarrollo e implementación de estrategias y políticas que favorezcan a la seguridad, la disponibilidad de actividades juveniles y el control social por parte de los adultos de la comunidad para contribuir a que los adolescentes se perciban apoyados y empoderados desde sus comunidades y contribuyendo también al apego al vecindario.

Referencias

- Campos-Valenzuela, N., Espinoza-Venegas, M., Celis-Bassignana, M., Luengo-Machuca, L., Castro-Aravena, N., y Cabrera-Melita, S. (2023). Estilos de vida de adolescentes y su relación con la percepción de sus contextos de desarrollo. *Sanus*, 8(1), 203-220. <https://doi.org/10.36789/revsanus.vi1.389>
- Gracia, E., Fuentes, M. C. y García, F. (2010). Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conductas en adolescentes. *Intervención Social*, 19, 265-278
- INEGI. (2023). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE)*. <https://www.inegi.org.mx/PROGRAMAS/ENVIPE/2023/>
- (2024). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU) Cuarto trimestre 2023*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ensu/>
- Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health. (2020). Neighborhood Quality and Behavioral Outcomes in Adolescence. *Social Science & Medicine*, 265. <https://es.scienceaq.com/Otro/1003101916.html>
- Lagarda, A. E., Vera, N. J. Á., y Tánori, Q. J. (2022). Satisfacción con la vida y sus correlatos socio-personales en adolescentes de secundarias públicas de Sonora, México. *Revista de Psicología (PUCP)*, 40(1), 9-35, <https://doi.org/10.18800/psico.202201.001>
- Leventhal, T., y Brooks-Gunn, J. (2000). The Neighborhoods They Live In: Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309-337. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.309>
- Méndez, J. A. (1 de junio de 2025). El barrio sí importa: Así impacta el vecindario en el desarrollo de tus hijos. *El Debate*. https://www.eldebate.com/familia/20250601/barrio-importa-asi-impacta-vecindario-desarrollo-tus-hijos_302414.html
- Oliva, D. A. (2015). Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente. *Revista Metamorfosis del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 3, 32-47, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163218>
- Oliva, D. A., Antolín, S., Estévez, C. R., y Pascual, G. D. (2012). Activos del barrio y ajuste adolescente. *Intervención Psicosocial*, 21(1), 13-24. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592012000100002
- Oliva, A., Antolín, L. y López, A. (2011a). Development and Validation of A Scale for The Measurement of Adolescents' Developmental Assets In the Neighborhood. *Social Indicators Research*, doi.10.1007/s11205-011-9822-9
- Oliva, A., Pertegal, M. A., Antolín, L., Reina, M., Ríos, M., Hernando, A., y Parra, A. (2011b). Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces, https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=3585.
- Oliva, A. y Pertegal, M. A. (2015). El desarrollo positivo adolescente. Un nuevo paradigma para la investigación y la intervención. En A. Oliva (Coord.), *Desarrollo Positivo Adolescente*. Madrid: Síntesis.

- Portal, L. E. R. (2025). La inseguridad en México. Un debate entre la realidad y la percepción. *Emerging Trends in Education*, 12(24), doi 10.19136/pes.a12n24.6604.
- Vera, N., J., Calderón, G. N., Duarte, T. K. G., y Fregoso, D. (2018). Violencia Comunitaria y Activos de Barrio de Estudiantes de Secundarias Públicas. *Asociación Mexicana de Psicología Social*. Universidad de Guanajuato, UNAM, 447-461.

Sección II

ESTUDIOS EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR
Y SUPERIOR

7. Comparación de factores de atributo y convivencia escolar en jóvenes de preparatorias



CESAR ALAN FLORES PARTIDA*

JESÚS TÁNORI QUINTANA**

FERNANDA RAMÍREZ HERNÁNDEZ***

JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.389.07>

Resumen

La convivencia escolar, entendida como interacción social, estructura organizativa y proceso pedagógico de la escuela, desempeña un papel fundamental en la relación entre pares no obstante, es necesario comprender el contexto y los aspectos atributivos que influyen en ella, entre ellos el rendimiento estudiantil. Este estudio tuvo como objetivo analizar la interacción entre variables contextuales y atributivas en relación con la puntuación promedio de convivencia escolar en estudiantes de preparatorias públicas del sur de Sonora. Participaron 357 estudiantes ($M = 16.05$; $DE = 0.75$), 139 hombres y 218 mujeres, quienes respondieron un instrumento de auto reporte. Los resultados evidenciaron que la convivencia escolar se asocia con variables de desempeño y contexto, destacando el turno y el semestre como factores relevantes. Se concluye que el clima escolar depende de variables

* Maestro en Investigación Educativa por el Instituto Tecnológico de Sonora. Secretaria de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). Asistente de Investigador SNII III, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4660-4681>

** Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Sinaloa, con énfasis en Psicología Social. Profesor Auxiliar en el Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6485-2267> : Correo electrónico: jesus.tanori@itson.edu.mx

*** Maestra en Investigación Educativa y Doctorado en Investigación Psicológica por el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2532-6646>

**** Doctor en Psicología Social por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor-investigador titular "C", en la Universidad de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2764-4431>

que las autoridades educativas pueden considerar para implementar estrategias que favorezcan el bienestar estudiantil.

Palabras clave: *educación para la paz, ambiente educacional, rendimiento escolar.*

Introducción

La convivencia escolar es considerada como un fenómeno amplio que abarca la interacción social, la estructura organizativa y el proceso pedagógico de la escuela (Canaza y Canaza, 2024); tal como el rendimiento académico, ha sido un tema de constante interés para los actores educativos, ya que es considerado como uno de los indicadores de calidad educativa de las instituciones (Toscano et al., 2019). La convivencia en las escuelas ha cobrado relevancia debido a distintos factores que han podido afectar el clima dentro de las aulas (Penalva, 2018). La convivencia escolar hace referencia a la percepción que tienen los miembros activos de la comunidad educativa que contempla las relaciones sociales, la estructura y normativa del entorno escolar, así como la creación de un ambiente seguro y propicio para el aprendizaje (Briceño, 2024).

La convivencia escolar se estructura en tres dimensiones clave las cuales son inclusión, democracia y paz. La inclusión implica el reconocimiento de la dignidad y la valoración de la diversidad dentro de la comunidad educativa, fomentando un sentido de pertenencia. La democracia se refleja en la participación activa y corresponsable de sus miembros, tanto en la toma de decisiones como en la gestión de conflictos. Por último, la paz promueve relaciones basadas en el respeto mutuo, la tolerancia y la prevención de situaciones que afecten el bienestar colectivo (Flores y Tánori, 2024; Valdés et al., 2018).

La convivencia escolar puede afectar el desempeño de los estudiantes, incluyendo su salud psicosocial y su rendimiento académico, especialmente en adolescentes. De acuerdo con Penalva (2018), desde la perspectiva docente, en los adolescentes gran parte de la influencia de una mala convivencia escolar recae en la familia, el entorno social y la permisividad de los adultos, sin embargo, el profesorado no minimiza el papel de la escuela en

este fenómeno y reconoce que un deterioro en la convivencia escolar puede resultar en una disminución del rendimiento académico, ya que afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior es respaldado por Toscano et al. (2019), quienes en su revisión bibliográfica concluyeron que buenas relaciones en la comunidad académica pueden verse reflejadas en la calidad educativa y pertenencia estudiantil. A su vez, una convivencia óptima entre los actores educativos puede ayudar a mejorar la ética y moral en el trabajo de los docentes impulsando a buscar la mejora académica de los estudiantes.

En cuanto al punto de vista de los estudiantes, un estudio realizado por Cerda et al. (2018), mostró que el alumnado considera que los aspectos que potencian la convivencia escolar (seguir las normas, relaciones interpersonales positivas, por ejemplo) pueden ayudar a mejorar su rendimiento académico. Por su parte, aquellos factores que debilitan la convivencia (desinterés docente, indisciplina, victimización, por ejemplo) tienen el efecto contrario. Con esto concuerdan Cerda et al. (2017), quienes encontraron una estrecha relación entre la convivencia escolar y el rendimiento en matemáticas de los estudiantes. Se encontró especial relevancia entre el rendimiento y dimensiones como la agresión y la indisciplina. A su vez, encontraron que la victimización de los estudiantes podía repercutir en sus calificaciones, destacando la importancia de las relaciones entre los distintos actores educativos.

En línea con lo anterior, autores como Meza et al. (2021), han encontrado que fenómenos como el acoso escolar pueden repercutir en el rendimiento del alumnado donde el nivel, la intensidad y el tipo de acoso pueden afectar en distintos niveles al desempeño del estudiante. De manera similar Ren et al. (2025), encontraron que existe una relación directa y negativa entre el acoso escolar y el rendimiento académico de estudiantes. De manera adicional, los autores encontraron que la relación docente-estudiante y el sentido de pertenencia puede mediar esta relación negativa, destacando de nueva cuenta la importancia de las relaciones en un contexto escolar.

A nivel nacional, México ha registrado avances en rendimiento académico, con un aumento en el promedio general de adolescentes (de 7.5 a 9.7 entre 2000 y 2020) y una mayor tasa de conclusión de primaria (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020). Sin embargo, en comparación con otros países de la Organización para la Cooperación y el De-

sarrollo Económico (OCDE), persisten rezagos críticos: solo el 1% de los estudiantes mexicanos alcanzó puntajes altos en PISA-2018, especialmente en matemáticas (OCDE, 2019). Esta disparidad refleja la necesidad de fortalecer factores como la convivencia escolar, clave para un desempeño integral.

Por otro lado, se considera la influencia de elementos contextuales en la percepción de la convivencia escolar, específicamente la diferencia entre turnos (matutino y vespertino). El turno matutino suele asociarse a una estructura más rígida y mayor supervisión, lo que limita la espontaneidad en las relaciones estudiantiles, mientras que el vespertino presenta un ambiente más flexible, donde la menor presencia de autoridad y el cansancio acumulado favorecen interacciones informales, aunque con mayor riesgo de conflictos (Rodríguez-Figueroa, 2021). Además, en las diferencias entre turnos se tiene evidencias sobre cómo influyen en la percepción de variables como clima escolar, donde el matutino muestra mayores niveles de satisfacción en dimensiones clave como la relación con docentes y directivos, así como en la resolución de conflictos, mientras que el vespertino, a pesar de su ambiente más relajado, presenta mayores desafíos en estas áreas debido a factores como la fatiga acumulada y una menor supervisión institucional (Juraz et al., 2024).

Estos hallazgos resaltan la importancia de indagar el papel de las relaciones en el contexto escolar y cómo estas pueden afectar el rendimiento de los estudiantes. En este sentido, el objetivo es analizar la interacción de las variables de contexto y atributivas en relación con la puntuación promedio de la convivencia escolar en estudiantes de preparatorias públicas ubicadas en el sur del estado de Sonora. Se parte del supuesto de que el entorno socioeducativo en el que se desarrollan los jóvenes influye tanto en su desempeño académico como en la forma en que interactúan y conviven dentro del espacio escolar. Comprender esta relación permitirá identificar factores relevantes que inciden en el bienestar y el desarrollo educativo de los estudiantes.

Método

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo transversal y alcance comparativo

Participantes

El estudio incluyó a 357 estudiantes de nivel medio superior, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico, provenientes de cuatro preparatorias del noroeste de México. La distribución por sexo fue de 218 mujeres (61.1%) y 139 hombres (38.9%), con edades entre 15 y 18 años ($M = 16.05$; $DE = 0.75$). En relación con el semestre académico, 237 participantes (66.4%) cursan tercero o cuarto semestre, 71 (19.9%) estaban en primero o segundo, y 49 (13.7%) en quinto o sexto. Respecto al turno, 285 estudiantes (79.8%) asistían al matutino, mientras que 72 (20.2%) al vespertino.

Instrumento

Se realizó una adaptación del cuestionario de convivencia escolar basado en Caso-Niebla et al. (2013) conformado por 12 ítems tipo Likert de cinco puntos (1 = nunca, 5 = siempre) distribuidos en tres dimensiones: inclusión (ejemplo de reactivo “los profesores promueven la unión entre estudiantes”), democracia (ejemplo de reactivo “existen espacios para compartir nuestras opiniones”) y paz (ejemplo de reactivo “los problemas entre compañeros se solucionan dialogando”). El análisis factorial confirmatorio mostró un adecuado ajuste del modelo ($\chi^2 = 71.15$, $gl = 51$, $p = .033$; CFI = .99, TLI = .98, AGFI = .96, RMSEA = .033 (IC 90% [.010 - .051]), SRMR = .032), mientras que la fiabilidad mediante Omega de McDonald fue aceptable para Inclusión ($\omega = .74$), Democracia ($\omega = .77$), Paz ($\omega = .78$); mientras que el valor para la escala completa fue alto ($\omega = .88$).

Procedimiento

El estudio contó con la aprobación del comité de ética de una institución de educación superior (ITSON) y se gestionaron los permisos correspondientes con las autoridades de las cuatro preparatorias participantes, así como con los padres de familia, quienes brindaron su autorización para la participación de sus hijos. Previo a la aplicación de los instrumentos, se explicó de-

talladamente a los estudiantes el propósito de la investigación, los procedimientos éticos, el carácter voluntario y confidencial de su participación, obteniendo su consentimiento informado. Los cuestionarios fueron aplicados colectivamente en las instalaciones escolares durante horarios académicos previamente establecidos, garantizando las condiciones adecuadas para el llenado de los instrumentos.

Para el análisis de los datos, se realizó inicialmente un análisis factorial confirmatorio (AFC) mediante el programa AMOS para validar la estructura dimensional del instrumento, evaluando los índices de ajuste recomendados en la literatura: Chi-cuadrada con probabilidad asociada, RMSEA (Error de Aproximación de la Raíz Cuadrada Media) y SRMR (Raíz Cuadrada Media Residual Estandarizada) como medidas de error de aproximación, junto con los índices comparativos CFI (Índice de Ajuste Comparativo) y TLI (Índice de Tucker-Lewis) como indicadores de ajuste relativo. Para el procesamiento estadístico se realizaron análisis descriptivos (medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis) para evaluar la distribución de los datos. Se verificó la presencia de normalidad y se utilizaron técnicas paramétricas. Posteriormente, se ejecutaron la prueba *t* para muestras independientes comparando grupos según turno escolar, y análisis de varianza (ANOVA) de un factor para examinar diferencias por nivel académico (promedios de secundaria y preparatoria) y semestre cursado. Adicionalmente, se realizó un ANOVA factorial para analizar interacciones entre variables y poder establecer el porcentaje de varianza explicada a través de los factores de atributo.

Resultados

Se realizaron análisis descriptivos de la variable convivencia escolar y de las dimensiones que la conforman. En general, los valores promedios se sitúan entre 3.32 y 3.49, lo que indica una tendencia moderadamente favorable en las percepciones estudiantiles sobre los aspectos de inclusión, democracia y paz en relación como los estudiantes interactúan entre ellos. La dimensión de paz presenta la media más alta ($M = 3.49$), mientras que democracia muestra la más baja ($M = 3.32$). Las distribuciones muestran valores de asimetría cercanos a cero y curtosis negativas, lo que sugiere una forma li-

geramente aplanada y simétrica en las respuestas. Estos valores permiten asumir normalidad en la distribución, lo cual posibilita el uso de análisis paramétricos. Los valores mínimos y máximos abarcan casi todo el rango de respuesta (1 a 5), lo que indica variabilidad en las percepciones. Sin embargo, en la dimensión de inclusión y en la variable total, los valores mínimos son relativamente más altos, lo cual podría indicar que no todos los estudiantes manifiestan desinterés en aspectos relacionados con la inclusión de personas con capacidades o condiciones distintas (ver tabla 1).

Tabla 1. *Descriptivos de la variable convivencia escolar y sus dimensiones*

	<i>Media</i>	<i>DE</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
Dimensión						
Inclusión	3.35	.82	-.127	-.673	1.40	5.00
Democracia	3.32	.82	-.090	-.383	1.00	5.00
Paz	3.49	.88	-.249	-.574	1.00	5.00
Variable						
Convivencia escolar	3.39	.75	-.057	-.635	1.47	5.00

Conocida la distribución de los valores de las dimensiones y de la variable convivencia escolar y, atendiendo al objetivo del estudio, se realizaron pruebas de hipótesis univariadas para establecer si existen diferencias por separado, en función de las variables atributivas, de contexto y de aprovechamiento académico. Para ello, primeramente se realizaron análisis de varianza (ANOVA), donde se compararon los grupos según el promedio de secundaria y el promedio general en la preparatoria. Se definieron tres niveles de rendimiento a partir de la escala de puntuación en conjunto con los criterios de reprobación y aprobación. El nivel 1, con promedios menores a 7.9 (bajo); nivel 2, con promedios entre 8.0 y 9.0 (medio); y nivel 3, con promedios iguales o superiores a 9.1 (alto).

Los resultados, considerando la variable de convivencia escolar en conjunto, muestran que, al comparar el promedio general de preparatoria, quienes perciben una mayor convivencia escolar pertenecen al grupo con rendimiento medio. Cabe destacar que todas las diferencias encontradas son significativas y presentan un valor práctico aceptable, ya que los tamaños del

efecto superan 0.10 (Cárdenas et al., 2014). En cuanto al promedio de secundaria, los estudiantes con mayor percepción de convivencia escolar, es decir, quienes manifiestan opiniones más positivas, corresponden al grupo 3, aquellos con los promedios más altos de aprovechamiento (ver tabla 2 y 3).

Tabla 2. *Análisis de varianza simple de convivencia escolar y sus dimensiones por nivel de promedio de secundaria*

<i>Dimensión</i>	<i>Total</i>		<i>Bajo</i>		<i>Medio</i>		<i>Alto</i>		<i>ANOVA F(2,357)</i>	<i>f</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Inclusión	3.35	0.83	3.14	0.82	3.31	0.84	3.48	0.80	5.08**	0.16
Democracia	3.33	0.83	3.22	0.81	3.23	0.83	3.45	0.83	3.26*	0.13
Paz	3.49	0.88	3.33	0.89	3.38	0.89	3.66	0.85	5.33**	0.17
Variable										
Convivencia escolar	3.39	0.75	3.23	0.75	3.31	0.75	3.53	0.73	5.58**	0.17

Nota: $p < .05$; ** $p < .01$

Tabla 3. *Análisis de varianza simple de convivencia escolar y sus dimensiones por nivel de promedio general en la preparatoria*

<i>Dimensión</i>	<i>Total</i>		<i>Bajo</i>		<i>Medio</i>		<i>Alto</i>		<i>ANOVA F(2,357)</i>	<i>f</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Inclusión	3.35	0.83	3.20	0.87	3.47	0.76	3.33	0.87	3.30*	0.13
Democracia	3.32	0.83	3.12	0.82	3.39	0.82	3.43	0.83	4.34**	0.15
Paz	3.49	0.89	3.30	0.90	3.60	0.89	3.55	0.85	3.77*	0.14
Variable										
Convivencia escolar	3.38	0.75	3.20	0.76	3.48	0.71	3.43	0.78	4.53**	0.16

Nota: * $p < .05$. ** $p < .01$

En relación con el semestre que cursan, los estudiantes fueron agrupados en tres niveles: el grupo 1 incluye a quienes cursan el primer y segundo semestre; el grupo 2, a los que se encuentran en tercero y cuarto semestre, y el grupo 3, a los estudiantes del último año, es decir, quinto y sexto semestre. En este caso, se observa una ligera tendencia: a medida que avanzan en el semestre (año), la percepción de convivencia escolar tiende a disminuir (ver tabla 4).

Tabla 4. *Análisis de varianza simple de convivencia escolar y sus dimensiones por semestre*

<i>Dimensión</i>	<i>Total</i>		<i>1</i>		<i>2</i>		<i>3</i>		<i>ANOVA F(2,357)</i>	<i>f</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>		
Inclusión	3.35	0.83	3.45	0.78	3.40	0.83	2.96	0.80	6.70**	0.18
Democracia	3.33	0.83	3.48	0.85	3.34	0.83	3.02	0.71	4.78**	0.16
Paz	3.49	0.88	3.64	0.87	3.51	0.88	3.19	0.86	3.33*	0.14
<i>Variable</i>										
Convivencia escolar	3.39	0.75	3.52	0.73	3.42	0.75	3.06	0.70	6.34**	0.18

Nota: 1 = primer y segundo semestre; 2 = tercero y cuarto semestre; 3 = quinto y sexto semestre; * $p < .05$. ** $p < .01$.

Por último, se realizó una prueba *t* de Student para muestras independientes para realizar una comparación de acuerdo con el turno escolar. De acuerdo con los resultados, se observa cómo el turno matutino está relacionado con una mayor percepción de convivencia escolar, siendo los estudiantes del turno vespertino quienes reportan menores niveles de convivencia escolar y en sus distintas dimensiones.

Tabla 5. *Comparación entre las puntuaciones por turno que asiste al plantel los estudiantes*

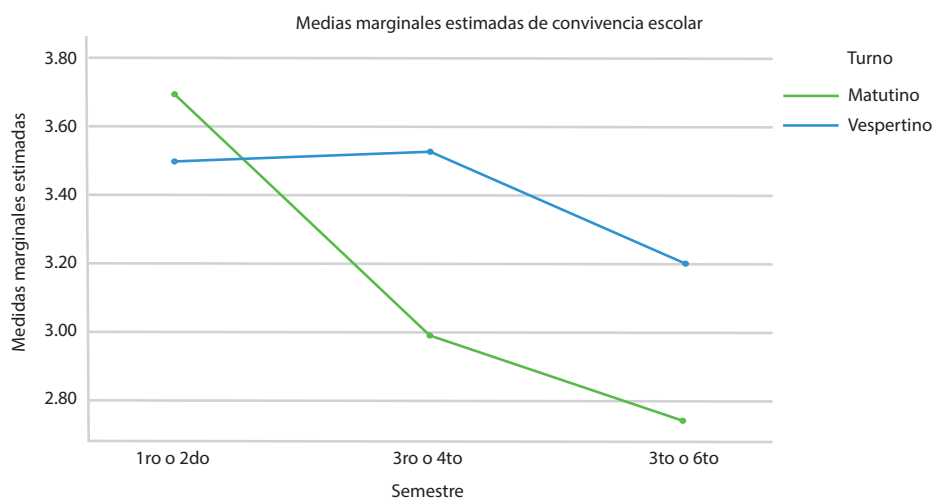
<i>Dimensión</i>	<i>Matutino</i>		<i>Vespertino</i>		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Inclusión	3.40	.82	3.13	0.81	2.51	.012	0.26
Democracia	3.43	.81	2.92	0.78	4.79	< .001	-0.50
Paz	3.59	.86	3.10	0.88	4.34	< .001	0.46
<i>Variable</i>							
Convivencia escolar	3.47	.73	3.05	0.73	4.39	< .001	0.46

Nota: * $p < .05$. ** $p < .01$

Finalmente, a partir de los resultados previos, se identificaron diferencias significativas en la percepción de la convivencia escolar según el turno y el semestre, lo que indica que ambas variables inciden de manera independiente. Sin embargo, considerando que el turno y el avance académico podrían relacionarse de forma conjunta en la percepción estudiantil, se propone un ANOVA factorial. Este análisis permitirá evaluar no solo los efectos individuales, sino también determinar si existe una interacción entre ambos factores, aportando una comprensión más completa de su influencia.

Los resultados del ANOVA factorial evidencian una interacción significativa entre el turno, el semestre (año) que cursa el estudiante y la variable de convivencia escolar (véase figura 1). La interacción presenta los siguientes valores $F = 4.13$; $gl = 2$; $p = .012$, y un valor de η^2 al cuadrado (η^2) de 0.023, considerado aceptable según Cárdenas et al. (2014). La prueba *post hoc* de Tukey muestra que las medias disminuyen paulatinamente a medida que aumenta el semestre cursado. Además, el valor obtenido de R^2 fue de 0.10, lo cual, aunque es relativamente bajo, se considera aceptable en el contexto del área de estudio. En las ciencias sociales y del comportamiento, este valor representa un acercamiento a la explicación de fenómenos situacionales y contextuales, los cuales son, por naturaleza, multicausales (Cohen, 1988; Funder y Ozer, 2019).

Figura 1. Gráfica de las comparaciones entre el turno y semestre en relación a la convivencia escolar



Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo la interacción de las variables de contexto y atributivas en relación con la puntuación promedio de la convivencia escolar. En primer lugar, al abordar el promedio de los estudiantes,

se observa que aquellos que percibieron la convivencia escolar como positiva tuvieron promedios que oscilaron entre medios y altos, indicando que una percepción favorable de las dimensiones de convivencia puede tener efecto sobre el rendimiento escolar del alumnado. Esto se encuentra en línea con estudios previos, donde se reporta que potenciar los aspectos positivos de la convivencia escolar puede ayudar a mejorar el rendimiento académico (Cerdea et al., 2018).

A su vez, autores como Penalva (2018) resaltan la importancia de las relaciones positivas entre los actores académicos como punto clave en el desempeño estudiantil. Esto concuerda con los resultados presentados, donde una mejor percepción de la convivencia dentro de la escuela se relaciona con calificaciones más favorables tanto en secundaria como en preparatoria. Los resultados reflejan el carácter colectivo que precede al rendimiento de los estudiantes, brindando especial atención a la calidad de las relaciones interpersonales que tiene el alumnado con el resto de los individuos de la escuela. En este sentido, autores como Cerdeza et al. (2017) han resaltado, de igual manera, que fenómenos que mitiguen o deterioren esta convivencia pueden repercutir en las calificaciones de los estudiantes.

Posteriormente, se realizaron comparaciones por semestre para la percepción de convivencia escolar, en esta se observó una tendencia en cómo al avanzar el semestre se presentó una disminución gradual de las puntuaciones de convivencia escolar. Este hallazgo coincide con estudios previos que reportan un incremento en los niveles de violencia conforme aumenta la edad, donde estudiantes de 16 años presentan índices más altos que los de 12 años (Nieto et al., 2017). De manera similar, otras investigaciones destacan diferencias significativas entre niveles educativos, con mayores reportes de violencia en secundaria en comparación con primaria (Domínguez et al., 2020).

Al comparar los turnos, se encontraron menores niveles de convivencia escolar en el vespertino respecto al matutino. Estos resultados se alinean con estudios que atribuyen esta diferencia a la mayor estructura y supervisión en el turno matutino, que favorece un ambiente más ordenado. Por el contrario, el turno vespertino, con su dinámica más flexible y menor supervisión, presenta mayores desafíos para la convivencia, agravados por factores como la fatiga acumulada (Rodríguez-Figueroa, 2021). Investigaciones

previas evidencian este patrón, mostrando que el turno matutino mantiene ventajas significativas en aspectos clave como las relaciones docente-alumno y la gestión de conflictos (Juraz et al., 2024).

Por último, las comparaciones realizadas mediante el ANOVA factorial demostraron que la percepción de convivencia escolar varía significativamente tanto entre el turno al que asiste a la escuela el estudiante como entre semestres, mostrando además una interacción significativa entre ambos factores. Este patrón revela que el declive en las puntuaciones de convivencia durante los semestres avanzados resulta más acentuado en el turno vespertino, lo que apunta a que la combinación del cansancio acumulado y las exigencias académicas de los últimos años exacerban las diferencias asociadas al turno. Estos hallazgos concuerdan con la investigación de Valdés-Morales et al. (2019), que resalta cómo el contexto institucional, particularmente aspectos como la cultura escolar y la calidad de las relaciones interpersonales, puede potenciar o atenuar el efecto de variables externas sobre la convivencia. De manera similar, Carro y Lima (2020) evidencian en su estudio comparativo que las dinámicas de violencia y convivencia varían significativamente según el contexto institucional y el liderazgo escolar, reforzando la idea de que estos elementos actúan como filtros clave para las interacciones estudiantiles.

Los resultados del presente estudio demuestran que la convivencia escolar está influenciada por la combinación del turno y el semestre académico, mostrando un mayor deterioro en los niveles superiores del turno vespertino. Esto resalta la importancia de considerar tanto factores individuales como contextuales al diseñar estrategias para mejorar el clima escolar. La investigación aporta evidencia valiosa para desarrollar intervenciones específicas que atiendan las necesidades particulares de cada turno y nivel educativo, promoviendo así entornos más inclusivos y favorables para el aprendizaje.

El estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse. Por un lado, la muestra incluyó pocos participantes y se limitó a un contexto educativo específico, lo que afecta la posibilidad de generalizar los resultados. Sería recomendable ampliar la investigación a más escuelas y diversos entornos socioeducativos. Por otro lado, el diseño empleado no permite establecer relaciones causales, por lo que futuros estudios podrían imple-

mentar metodologías experimentales para explorar con mayor profundidad el impacto de estas variables en la convivencia escolar.

Referencias

- Briceño, C. E. (2024). Convivencia escolar. Perspectivas desde la orientación educativa. *Tsafiqui: Revista Científica en Ciencias Sociales*, 14(1), 7-25. <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v14i22.1171>
- Canaza, S. M., y Canaza, E. (2024). Convivencia escolar: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 497-510. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.740>
- Cárdenas, M., y Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en g*power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud y Sociedad*, 5(2), 210-224. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439742475006>
- Carro, A., y Lima, J. A. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(107), 314-334. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701955>
- Caso-Niebla, J., Díaz-López, C. D., y Caso-López, A. C. (2013). Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 137-145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4698697>
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A. y Del Rey, R. (2018). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.05.001>
- Cerda, G., Salazar, Y., Sáez, K., Pérez, C. y Casas, J. A. (2017). Impacto de la percepción de los estudiantes respecto de la convivencia. *Psychological, Society, & Education*, 9(1), 147-161. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i1.470>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for The Behavioral Sciences* (2ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Domínguez, V., Deaño, M., y Tellado, F. (2020). Incidencia de los distintos tipos de violencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. *Aula Abierta*, 49(4), 373-384. <https://doi.org/10.17811/rife.49.4.2020.373-384>
- Flores, C. A., y Tánori, J. (2024). Convivencia escolar y su relación con la templanza en estudiantes de preparatoria. En C. Cruz del Castillo, A. P. Ruiz-Celis, M. L. Pacheco Gómez y N. A. Ruvalcaba Romero (Eds.), *Investigación Actual en Psicología Social* (pp. 23-36). Universidad de Guadalajara. https://www.researchgate.net/publication/387180928_Convivencia_escolar_y_su_relacion_con_la_templanza_en_estudiantes_de_preparatoria
- Funder, D.C. y Ozer, D.J. (2019). Evaluating Effect Size in Psychological Research: Sense

- and Nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2(2), 156-168. <https://doi.org/10.1177/2515245919847202>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Escolaridad*. Cuéntame de México. INEGI, [https://beta.cuentame.inegi.org.mx/explora/poblacion/escolaridad/#:~:text=En%20México%2C%20entre%202000%20y,terminada%20\(9.7%20años%20cursados\)](https://beta.cuentame.inegi.org.mx/explora/poblacion/escolaridad/#:~:text=En%20México%2C%20entre%202000%20y,terminada%20(9.7%20años%20cursados)).
- Juraz, R. N., Del Cid García, C. J., y Henríquez, R. P. S. (2024). Percepción de estudiantes sobre el clima escolar en instituciones de educación secundaria del noroeste de México. *Revista Andina de Educación*, 7(1), Artículo e000719. <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.9>
- Meza, H. L., Obaco, E. E. y Sabando, A. R. (2021). El acoso escolar y rendimiento académico: una relación negativa para el aprendizaje y la convivencia escolar. *Revista Cognosis*, 6(3), 107-122. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i3.4316>
- Nieto, B., Pino, M. R., y Domínguez, V. (2017). Violencia escolar en la adolescencia: diferencias por género, edad y tipo de centro. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 179-186. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.930>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA): PISA 2018 - Resultados*. OCDE, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2018/featured-country-specific-overviews/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Penalva, A. (2018). La Convivencia Escolar. Un reto del siglo XXI. *Revista Electrónica De Investigación y Docencia*, (20), 41-58. <https://doi.org/10.17561/reid.n20.3>
- Ren, R., Chen, W., y Zhao, S. (2025). The Indirect Effects of School Bullying on Mathematics Achievement: the Mediating Roles of Teacher-Student Relationships, Sense of Belonging and Differences Between Genders. *Public Health*, 25(113). <https://doi.org/10.1186/s12889-025-21307-4>
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), Artículo 1272. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-003)
- Toscano, D. F., Peña, G. E. y Lucas, G. A. (2019). Convivencia y Rendimiento Escolar. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2). 63-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778101009>
- Valdés, R., López, V. y Caso-López, A. A. (2018). Convivencia escolar: adaptación y validación de un instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 80-91. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1720>
- Valdés-Morales, R., López, V., y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

8. Uso problemático de internet en estudiantes de bachillerato en Sonora. Diferencias por sexo



CLAUDIA GABRIELA ARREOLA OLIVARRÍA*

JOSÉ NÉSTOR PERAZA BALDERRAMA**

LIZETH GUADALUPE PARRA PÉREZ***

ANGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.389.08>

Resumen

El uso de Internet puede tener consecuencias negativas para los jóvenes, lo que preocupa a los investigadores. El presente estudio describe la frecuencia con que se observan distintos tipos de uso problemático de internet (UPI) y examina posibles diferencias según el sexo. Participaron en el estudio 788 estudiantes (420 mujeres y 368 hombres) de cinco bachilleratos públicos urbanos de una ciudad del sur de Sonora, con edades entre 15 y 19 años (M edad = 16.9 años, $DE = 1.82$). Los análisis descriptivos mostraron un nivel global moderado de uso problemático de internet, con mayor énfasis en las dimensiones de la regulación emocional y del tiempo excesivo. No se encontraron diferencias entre hombres y mujeres, con tamaños de efecto pequeños en todas las comparaciones. Se concluyó que el UPI se manifiesta de manera similar en ambos sexos y constituye una problemática relevante entre estudiantes mexicanos de educación media superior.

* Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Institución de adscripción: Universidad Pedagógica Nacional, subsección Ciudad Obregón. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6811-3368> ; Correo electrónico: gaarreoli@gmail.com

** Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional, subsección Ciudad Obregón. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2115-8571>

*** Doctora en Educación y Recursos Humanos. Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9247-7663>

**** Doctor en Ciencias. Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6559-4151>

Palabras clave: *diferencias por sexo, educación media superior, uso problemático, acoso escolar LGBT, disciplina restaurativa, prácticas escolares.*

Introducción

Las tecnologías en la vida diaria contribuyen a potenciar el desarrollo individual y social. De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2023), más del 90% de los adolescentes mexicanos de entre 12 y 19 años son usuarios de internet. Este elevado nivel de conectividad abre múltiples oportunidades para los jóvenes, ya que el uso de internet puede contribuir a la socialización, el esparcimiento, el desarrollo cognitivo y el bienestar emocional (Kearns y Whitley, 2019; Weinstein y James, 2022). No obstante, el uso inadecuado o poco responsable conlleva riesgos significativos, entre ellos la adicción al internet (Agbaria, 2021; Lozano-Blasco et al., 2022), así como la exposición a experiencias de victimización en línea, como el ciberacoso (INEGI, 2024; Sahin y Ayaz-Alkaya, 2023; Zhu et al., 2021).

El uso problemático de internet (UPI) se ha identificado como un factor que incide negativamente en el desempeño escolar y el bienestar psicológico de los(as) adolescentes (Buzzai et al., 2021; Dadi et al., 2024). Este fenómeno puede presentarse de manera generalizada o en formas específicas, como la vinculada al uso excesivo de videojuegos o de redes sociales (Machimbarrena et al., 2023). Diversos factores contribuyen al desarrollo del UPI, entre los cuales destacan: (a) la disponibilidad y accesibilidad de las tecnologías digitales, que facilitan un uso constante; (b) la búsqueda de satisfacción de necesidades psicológicas básicas, como el sentido de pertenencia y la aceptación social, que los adolescentes suelen buscar en las redes sociales, y (c) la utilización del internet como estrategia de afrontamiento para evadir presiones cotidianas o dificultades en las relaciones sociales. Asimismo, las relaciones conflictivas con los padres y la limitada supervisión parental del uso de internet se han identificado como factores de riesgo adicionales (Chen et al., 2024; Wu, 2024).

El UPI se manifiesta en el funcionamiento cognitivo y conductual de los individuos (Davis, 2001; Tokunaga y Rains, 2016). Este patrón se caracteri-

za por una preferencia por las interacciones en línea frente a las presenciales, el uso del medio digital como regulador emocional, la presencia de pensamientos repetitivos sobre actividades en la red, el uso compulsivo y la aparición de consecuencias asociadas a dicho patrón de comportamiento (Dunbar et al., 2017; Li et al., 2014). Aunque la literatura internacional señala una prevalencia significativa del uso problemático de internet entre adolescentes, en México aún son escasos los estudios que examinan la frecuencia con que esta situación se presenta en estudiantes de nivel medio superior.

Diferencias por sexo en el UPI

Los hallazgos sobre las diferencias en el UPI entre hombres y mujeres han resultado inconsistentes. Mientras algunos estudios no reportan diferencias en el UPI entre ambos sexos (Casaló y Escario, 2019; Dufour et al., 2016), otros reportan una mayor prevalencia de este problema en los hombres (Tian et al., 2021; Wang et al., 2023) o en las mujeres (Machimbarrena et al., 2019; Marzo et al., 2022). No obstante, antes de realizar comparaciones entre grupos, es fundamental verificar la invariancia de medida de los instrumentos utilizados, ya que únicamente Marzo et al. (2022) emplearon un instrumento con evidencia de invariancia en ambos sexos. La confirmación de la invariancia resulta crucial, pues garantiza que las diferencias entre los grupos reflejan variaciones reales en la manifestación del constructo y no sesgos derivados del proceso de medición (Putnick y Bornstein, 2016; Widaman y Olivera-Aguilar, 2023). Con el fin de atender esta carencia, el presente estudio examina en el UPI entre hombres y mujeres utilizando una escala cuya evidencia de invariancia de medida es sólida en ambos sexos.

El propósito de este estudio es determinar la frecuencia de las distintas manifestaciones del uso problemático de internet —preferencia por la interacción social en línea, regulación emocional, estrés cognitivo, compulsión y consecuencias negativas— en estudiantes adolescentes, así como examinar las diferencias entre hombres y mujeres en cada una de las dimensiones del constructo. Dada la inconsistencia de los hallazgos previos sobre las diferencias de género en el uso problemático de Internet (UPI), en el presente estudio no se plantean hipótesis específicas respecto de las comparaciones

entre hombres y mujeres. En su lugar, se adopta un enfoque exploratorio que permitirá identificar posibles diferencias entre ambos grupos con base en la evidencia empírica recabada.

Método

Se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental transversal de alcance comparativo (Gall et al., 2007).

Participantes

La muestra seleccionada por conveniencia estuvo compuesta por 788 estudiantes provenientes de seis bachilleratos públicos urbanos de una ciudad del sur de Sonora. Sus edades oscilaron entre los 15 y 19 años (420 del sexo femenino y 368 del sexo masculino, M edad = 16.9 años, $DE = 1.82$). Las escuelas participantes atienden a estudiantes de distintos niveles socioeconómicos, con una mayor representación de familias de nivel socioeconómico bajo y medio. Cabe destacar que el 100% de los estudiantes encuestados reportó utilizar internet con frecuencia.

Instrumento

Uso problemático de Internet

Se midió con la adaptación a la Escala de Uso Generalizado Problemático del Internet (GPIUS 2; Caplan, 2010) realizada por Leyva et al. (2024) para adolescentes mexicanos. La escala está conformada por 27 ítems agrupados en seis factores: (a) preferencia por la interacción social en línea (cuatro ítems, ej., me tratan mejor en las relaciones en línea que en las de cara a cara; Alfa de Cronbach $\alpha = .87$, Omega de McDonald $\omega = .86$), (b) regulación de las emociones (cuatro ítems, ej., utilizar el internet me hace sentir tranquilo cuando estoy molesto; $\alpha = .83$, $\omega = .84$), (c) preocupación cognitiva (cin-

co ítems, ej., me siento perdido cuando soy incapaz de conectarme a internet; $\alpha = .91$, $\omega = .91$); (d) uso compulsivo del internet (cinco ítems, ej., he fracasado en repetidas ocasiones cuando intento controlar mi uso de internet; $\alpha = .81$, $\omega = .82$); (e) resultados negativos (cinco ítems, ej., mi uso del internet ha hecho difícil manejar mi vida; $\alpha = .89$, $\omega = .90$) y (f) tiempo excesivo (cuatro ítems, ej., estoy utilizando el internet por más tiempo del que planeo hacerlo; $\alpha = .88$, $\omega = .88$).

Los ítems se respondieron en formato Likert, con opciones de 0 (nunca) a 5 (siempre). La versión adaptada de la escala mostró un buen ajuste a los datos en población de jóvenes mexicanos ($SB\chi^2 = 433.24$, $gl = 260$, $p < .001$; SRMR = .05; CFI = .99; TLI = .98; RMSEA = .03, IC 90% [.02, .05]).

Procedimiento

Se solicitó autorización a los directores de los bachilleratos participantes para administrar los instrumentos a los estudiantes. A través de los directores, se invitó a los padres de familia a proporcionar el consentimiento informado por escrito para que sus hijos e hijas participaran en el estudio. Solo los estudiantes cuyos padres devolvieron el consentimiento firmado fueron invitados a participar, aclarándose que su participación era voluntaria y que podían dejar de responder a los cuestionarios cuando lo quisieran, sin consecuencias negativas para ellos. Asimismo, se les informó que los cuestionarios eran anónimos y que la información proporcionada sería tratada de forma confidencial. Finalmente, solicitó a los estudiantes que firmaran una carta en la que confirmaran su disposición para responder los cuestionarios.

Análisis de los datos

Los datos perdidos, que representaron menos del 5% en todas las variables, se trataron con el método de imputación múltiple disponible en el SPSS 27. En el presente estudio no se utilizan pruebas clásicas de normalidad dado que, en muestras grandes, tienden a ser excesivamente sensibles (Kim, 2013). Esto significa que, incluso desviaciones mínimas de la normalidad

que en la práctica no afectan los análisis estadísticos, pueden resultar estadísticamente significativas (Kamath et al., 2025). Ante esta limitación, la evaluación de la distribución de los datos se realizó mediante los valores de asimetría y la curtosis, ya que en este tipo de muestras en conjunto ambos estadísticos ofrecen una evaluación descriptiva y robusta de la forma de la distribución (Field, 2018; Kim, 2013). Con base en la literatura, se consideró que valores entre -2 y +2 indicaban que la distribución de los datos se aproximaba a la normalidad (Bandalos, 2018; George y Mallery, 2019).

Dado que los valores de asimetría y curtosis sugieren que los datos siguen una distribución similar a la normal, se aplicó una prueba *t* de Student para muestras independientes para examinar diferencias por sexo en el UPI. El tamaño del efecto de las diferencias se estimó mediante el estadístico de Cohen, considerando que valores de $d > .20$ indican un efecto pequeño, $d > .50$, medio, y $d > .80$, grande (Cárdenas y Arancibia, 2014).

Resultados

Descriptivos

Con base en la escala de respuesta de 0 (nunca) a 4 (siempre), los resultados indican un nivel global moderado de uso problemático de internet ($M = 2.16$, $DE = 0.65$). Entre las dimensiones evaluadas, el tiempo excesivo dedicado a internet ($M = 2.99$, $DE = 1.08$) y el uso con fines de regulación emocional ($M = 2.93$, $DE = 0.78$) alcanzaron las medias más altas, lo que sugiere que son las principales manifestaciones de riesgo en la muestra. En contraste, se observaron valores bajos en la preocupación cognitiva ($M = 1.52$, $DE = 0.56$) y en la preferencia por la interacción social en línea ($M = 1.69$, $DE = 0.86$), lo que indica que la mayoría de los participantes no presenta altos niveles de preocupación ni una marcada sustitución de la interacción cara a cara por la virtual. Finalmente, los puntajes intermedios en el uso compulsivo y los resultados negativos muestran que, aunque la mayoría reporta niveles bajos, existen subgrupos que manifiestan patrones más problemáticos, lo cual se refleja en la asimetría positiva observada en dichas dimensiones (ver tabla 1).

Tabla 1. *Resultados de los análisis descriptivos y de normalidad por dimensión y global de la escala de uso problemático de internet*

<i>Dimensión</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Curtosis</i>	<i>Asimetría</i>
Preferencia por la interacción social en línea	1.69	0.86	0.98	0.78
Regulación emocional	2.93	0.78	-0.76	0.56
Preocupación cognitiva	1.52	0.56	0.74	0.92
Uso compulsivo del Internet	2.07	0.85	0.77	1.00
Resultados negativos	1.75	0.92	0.88	1.02
Tiempo excesivo	2.99	1.08	-0.67	0.83
Global	2.16	0.65	0.22	0.70

Comparaciones por sexo

Los resultados mostraron que no existen diferencias significativas entre los adolescentes y las adolescentes en las dimensiones de la UPI. En otras palabras, la media de uso problemático de internet es similar en ambos sexos (ver tabla 3).

Tabla 3. *Resultados de la comparación por sexo en las dimensiones de uso problemático del internet*

<i>Dimensión</i>	<i>Masculino</i>		<i>Femenino</i>		<i>t (788)</i>	<i>p</i>	<i>d de Cohen</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Preferencia por la interacción social en línea	1.66	0.81	1.71	0.78	-0.87	.379	0.06
Regulación emocional	2.88	0.92	2.98	1.01	-1.45	.146	0.10
Preocupación cognitiva	1.51	0.79	1.53	0.83	-0.34	.729	0.02
Uso compulsivo del Internet	2.05	0.86	2.08	0.79	-0.51	.612	0.03
Resultados negativos	2.19	0.78	2.11	0.71	1.49	.134	0.11
Tiempo excesivo	3.01	1.04	2.98	0.87	0.43	.663	0.03

$p < .05$.

Discusión y conclusiones

Los resultados descriptivos indican que los adolescentes reportaron niveles moderados de uso problemático de internet (UPI) en la puntuación global, con especial énfasis en las dimensiones de regulación emocional y de tiem-

po excesivo, que alcanzaron las medias más elevadas. Estos datos son similares a los reportados en Europa (Laconi et al., 2018), en Estados Unidos (Moreno et al., 2019) y en América Latina (Yudes-Gómez et al., 2018). Asimismo, las dimensiones de preferencia por la interacción social en línea, preocupación cognitiva, uso compulsivo y resultados negativos presentaron medias más bajas, lo que sugiere que, en esta muestra, la afectación se concentra más en el uso intensivo y emocional que en consecuencias graves o compulsivas.

No se encontraron diferencias en el UPI entre ambos sexos. Aunque son necesarios nuevos estudios, es posible que esto se relacione con el acceso similar al internet en ambos sexos y con la menor existencia de diferencias en las prácticas parentales de crianza entre ambos sexos (Endendijk et al., 2016; Endendijk et al., 2017). En términos teóricos, la ausencia de diferencias por sexo respalda la idea de que el UPI se configura como un fenómeno transversal en la adolescencia, en el que las motivaciones y los patrones de uso de internet responden más a características evolutivas (búsqueda de identidad, necesidad de pertenencia, regulación emocional) que a variables sociodemográficas.

En conclusión, este estudio muestra que los adolescentes presentan un nivel global moderado de uso problemático de internet, con mayor énfasis en las dimensiones de la regulación emocional y del uso excesivo del tiempo. Además, los resultados evidencian que hombres y las mujeres comparten patrones similares en la frecuencia y las formas de UPI, sin diferencias significativas entre ambos sexos.

Estos hallazgos sugieren que las estrategias de prevención e intervención deben centrarse en la gestión del tiempo de conexión y en el desarrollo de habilidades de regulación emocional saludables más que en enfoques diferenciados por género. Asimismo, resulta relevante considerar otros factores—como la edad, el contexto familiar y escolar, o las características de personalidad— que podrían explicar mejor las variaciones en el UPI.

Aunque el estudio permite conocer cómo se presenta el UPI en estudiantes mexicanos de educación media superior, presenta limitaciones que deben considerarse por los investigadores. En primer lugar, se utilizó un instrumento de autorreporte de los estudiantes, que puede verse afectado por la deseabilidad social, la memoria selectiva o la falta de conciencia sobre los

propios hábitos de uso de internet. Para fortalecer la validez de los hallazgos, futuros estudios pueden incorporar mediciones multimétodo y multinformante. En segundo lugar, la muestra se limita a estudiantes de escuelas urbanas del norte de México, lo que limita la generalización de los hallazgos. Es conveniente que los próximos estudios incluyan muestras más diversas, que incluyan estudiantes de diferentes regiones del país, zonas rurales y de minorías étnicas, con el fin de identificar posibles variaciones en el UPI. Finalmente, el estudio se centró en el análisis del sexo como única variable sociodemográfica comparativa, lo que pasa por alto el efecto de otras variables relevantes, como el nivel socioeconómico y la disponibilidad tecnológica. Incluir nuevas variables en futuros estudios permitirá una comprensión más amplia de los factores asociados al UPI.

Referencias

- Agbaria, Q. (2021). Internet Addiction and Aggression: The Mediating Role of Self-Control and Positive Affect. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19, 1227-1242. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00220-y>
- Bandalos, D. L. (2018). *Measurement Theory and Applications for The Social Sciences*. The Guilford Press.
- Buzzai, C., Filippello, P., Costa, S., Amato, V., y Sorrenti, L. (2021). Problematic Internet Use and Academic Achievement: A focus on Interpersonal Behaviours and Academic Engagement. *Social Psychology of Education*, 24, 95-118. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09601-y>
- Cárdenas, J. M., y Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G*Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud y Sociedad*, 5(2), 210-224. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0002.00006>
- Caplan, S. E. (2010). Theory and Measurement of Generalized Problematic Internet Use: A Two-Step Approach. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1089-1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012>
- Casaló, L. V., y Escario, J.-J. (2019). Predictors of Excessive Internet Use Among Adolescents in Spain: The Relevance of The Relationship Between Parents and Their Children. *Computers in Human Behavior*, 92, 344-351. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.042>
- Chen, J., Li, S., y Nie, Y. (2024). Parent-Adolescent Conflict and Problematic Internet Use Among Chinese Adolescents: the Mediate Role of Depression and The Moderating

- Role of School Climate. *BMC Psychology*, 12, Artículo e285. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01781-y>
- Dadi, A. F., Dachew, B. A., y Tessema, G. A. (2024). Problematic Internet Use: A Growing Concern for Adolescent Health and Well-Being in A Digital Era. *Journal of Global Health*, 14, Artículo e03034. <https://doi.org/10.7189/jogh.14.03034>
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral Model of Pathological Internet Use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- Dufour, M., Brunelle, N., Tremblay, J., Leclerc, D., Cousineau, M.-M., Khazaal, Y., Légaré, A.-A., Rousseau, M., y Berbiche, D. (2016). Gender Differences in Internet Use and Internet Problems Among Quebec High School Students. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 61(10), 663-668. <https://doi.org/10.1177%2F0706743716640755>
- Dunbar, D., Proeve, M., y Roberts, R. (2017). Problematic Internet Usage Self-Regulation Dilemmas: Effects of Presentation Format on Perceived Value of Behavior. *Computers in Human Behavior*, 70, 453-459. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.015>
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., Bakermans-Kranenburg, M. J., y Mesman, J. (2016). Gender-Differentiated Parenting Revisited: Meta-Analysis Reveals Very Few Differences in Parental Control of Boys and Girls. *Plos One*, 11(7), Artículo e0159193. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159193>
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., van der Pol, L. D., van Berckel, S. R., Hallers-Haalboom, E. T., Bakermans-Kranenburg, M. J., y Mesman, J. (2017). Gender Differences in Child Aggression: Relations with Gender-Differentiated Parenting and Parents' Gender-Role Stereotypes. *Child Development*, 88(1), 299-316. <https://doi.org/10.1111/cdev.12589>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5ª ed.). Sage.
- Gall, M. D., Gall, J. P., y Borg, W. R. (2004). *Educational Research. An Introduction*. (7ª ed.). Pearson.
- George, D., y Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 25. Step by Step. A Simple Guide and Reference* (15ª ed.). Routledge.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2022*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENDUTIH/ENDUTIH_22.pdf
- (2024). *Módulo sobre ciberacoso MOCIBA 2024*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mociba/2024/doc/mociba2024_resultados.pdf
- Kamath, A., Poojari, S., y Varsha, K. (2025). Assessing the Robustness of Normality Tests Under Varying Skewness and Kurtosis: A Practical Checklist for Public Health. *BMC Medical Research Methodology*, 25, Artículo e206. <https://doi.org/10.1186/s12874-025-02641-y>
- Kearns, A., y Whitley, E. (2019). Associations of Internet Access With Social Integration, Well-Being and Physical Activity Among Adults in Deprived Communities: Evidence From Household Survey. *BMC Public Health*, 19, Artículo e860. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7199-x>
- Kim, H. Y. (2013). Statistical Notes for Clinical Researchers: Assessing Normal Distribu-

- tion (2) Using Skewness and Kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Laconi, S., Kaliszewska-Czeremska, K., Gnisci, A., Sergi, I., Barke, A., Jeromin, F., Groth, J., Gamez-Guadix, M., Ozcan, N. K., Demetrovics, Z., Király, O., Siomos, K., Floros, G., y Kuss, D. J. (2018). Cross-Cultural Study of Problematic Internet Use in Nine European countries. *Computers in Human Behavior*, 84, 430-444. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.020>
- Leyva, A., Vera-Noriega, J. A., y Valdés-Cuervo, A. A. (2024). Validación de una escala para medir el uso problemático del Internet en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(2), 135-151. <https://doi.org/10.15366/riee2024.17.2.007>
- Li, W., Garland, E. L., y Howard, M. O. (2014). Family Factors in Internet Addiction Among Chinese youth: A Review of English-and Chinese-Language Studies. *Computers in Human Behavior*, 31, 393-411. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.11.004>
- Lozano-Blasco, R., Latorre-Martínez, M. P., y Cortés-Pascual, A. (2022). Screen addicts: A Meta-Analysis of Internet Addiction in Adolescence. *Children and Youth Services Review*, 135, Artículo e106373. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106373>
- Machimbarrena, J. M., Beranuy, M., Vergara-Moragomez, E., Fernández-González, L., Calvete, E., y González-Cabrera, J. (2023). Uso problemático del Internet y trastorno de juego por Internet: Solapamiento y relación con la calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes. *Adicciones*, 35(2), 107-118. <https://doi.org/10.20882/adicciones.1494>
- Machimbarrena, J. M., Varona, M., Muela, A., y González-Cabrera, J. M. (2019). Profiles of Problematic Social Networking Site Use: A Cross-Cultural Validation of a Scale with Spanish and Mexican Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(16), Artículo e3877. <https://doi.org/10.3390/ijerph16203877>
- Marzo, J., García-Oliva, C., y Piqueras, J. A. (2022). Factorial Analysis and Gender Invariance of GPIUS2 Scale and Evaluation of Caplan's Cognitive-Behavioral Model of Problematic Internet Use in Adolescents. *Anales de Psicología*, 38(3), 469-477. <https://doi.org/10.6018/analesps.508461>
- Moreno, M. A., Eickhoff, J., Zhao, Q., Young, H. N., y Cox, E. D. (2019). Problematic Internet Use: A Longitudinal Study Evaluating Prevalence and Predictors. *The Journal of Pediatric: X*, 1, Artículo e100006. <https://doi.org/j.ympdx.2019.100006>
- Putnick, D. L., y Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review*, 41, 71-90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Sahin, S. S., y Ayaz-Alkaya, S. (2023). Prevalence and Predisposing Factors of Peer Bullying and Cyberbullying Among Adolescents: A Cross-Sectional Study. *Children and Youth Services Review*, 155, Artículo e107216. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107216>
- Tian, Y., Zuo, T., Sun, Q., Cao, S., y Qin, N. (2021). The Association Between Generalized and Specific Problematic Internet Use and its Gender Differences Across Different Educational Levels. *Frontiers in Psychology*, 12, Artículo e634581. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.634581>

- Tokunaga, R. S., y Rains, S. A. (2016). A Review and meta-analysis examining conceptual and operational definitions of problematic internet use. *Human Communication and Research*, 42(2), 165-199. <https://doi.org/10.1111/hcre.12075>
- Wang, P., Wang, X., Gao, T., Yuan, X., Xing, Q., Cheng, X., Ming, Y., y Tian, M. (2023). Problematic Internet Use in Early Adolescents: Gender and Loneliness Differences in a latent Growth Model. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 3583-3596. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S428422>
- Weinstein, E., y James, C. (2022). *Behind Their Screens. What teens are facing (and adults are missing)*. The MIT Press.
- Widaman, K. F., y Olivera-Aguilar, M. (2023). Investigating Measurement Invariance Using Confirmatory Factorial Analysis. En R. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling* (2nd ed., pp. 367-384). Guilford Press.
- Wu, M. (2024). Problematic Internet Use Among Adolescents: A Review of Influencing Factors and Coping Strategies. *Journal of Educational Research*, 8(2), 376-379. https://scholar.google.com/scholar?start=10&q=problematic+use+of+internet+in+adolescents.+&hl=es&scisbd=1&as_sdt=0,5
- Yudes-Gómez, C., Baridom-Chauvie, D., y González-Cabrera, J.-M. (2018). Cyberbullying: A Problematic Internet Use in Colombia, Uruguay, and Spain: Cross-cultural study. *Comunicar*, 26(56), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-05>
- Zhu, C., Huang, S., Evans, R., y Zhang, W. (2021). Cyberbullying Among Adolescents and Children: A Comprehensive Review of Global Situation, Risk Factors, and Preventive Measures. *Frontiers in Public Health*, 9, Artículo e634909. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>

9. Actividad física y autoconcepto físico como elementos que contribuyen en la construcción de una cultura de paz en universitarios: una revisión teórica



CARLOS ARTEMIO FAVELA RAMÍREZ*

CECILIA IVONNE BOJÓRQUEZ DÍAZ**

NADIA LOURDES CHAN BAROCIO***

LAURA FERNANDA BARRERA HERNÁNDEZ****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.389.09>

Resumen

El presente reporte teórico enmarca las temáticas de actividad física y autoconcepto físico desde una perspectiva integral para establecer un marco conceptual que permita construir un argumento sólido en el desarrollo de una cultura de la paz. Por lo tanto, el objetivo de este capítulo es articular un marco teórico que demuestre cómo la actividad física puede contribuir a la formación de un autoconcepto físico positivo, y cómo esta interacción contribuye para la promoción de una cultura de paz entre los estudiantes universitarios. Los hallazgos encontrados desde una revisión teórica señalan que existe una relación bidireccional muy fuerte entre actividad física y autoconcepto físico y que, a su vez, estos dos fenómenos se interrelacionan entre sí para fomentar una cultura de la paz y de sana convivencia entre los jóvenes universitarios. Las universidades, como agentes de cambio social, deben incorporar estrategias de intervención integrales para potenciar el desarrollo integral de sus estudiantes.

Palabras clave: *imagen corporal, cohesión social, educación superior.*

* Doctor en Educación Deportiva y Ciencias del Deporte. Profesor investigador de la Unidad Navojoa, Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0648-5673> : Correo electrónico: carlos.favela@itson.edu.mx

** Doctora en Educación. Profesora de tiempo completo del Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0237-5079>

*** Doctora en Tecnología Educativa. Profesora por Asignatura en Psicología, Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3269-9322>

**** Doctora en Ciencias Sociales. Profesora de tiempo completo de la Universidad de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1646-2037>

Introducción

Las instituciones de educación superior (IES) juegan un papel fundamental en la construcción de paz y justicia social, ya que actúan como motores de cambio y desarrollo en la sociedad contribuyendo en el abordaje de los desafíos globales y locales de violencia, desigualdad y falta de cohesión social (Asociación Internacional de Universidades, 2022). En este sentido, las IES no sólo forman profesionales, sino también ciudadanos con valores de convivencia, equidad y justicia social comprometidos con la transformación positiva de sus comunidades. Por lo tanto, es imperativo que las universidades integren la cultura de paz en su misión a través de cambios curriculares, liderazgo inclusivo y políticas que fomenten el respeto, la diversidad y la cooperación.

Ante este reto educativo, el estudiantado universitario a menudo enfrenta problemáticas de discriminación y otras formas de violencia que contradicen esta visión, afectando su bienestar y la cohesión dentro de la comunidad académica, y que en última instancia repercute en su compromiso y éxito académico (Chaudhury y Jenkins, 2024). En este contexto, el estrés y la salud mental son de los principales problemas que tienen un impacto directo y significativo en los universitarios, pudiendo desencadenar sentimientos de aislamiento y falta de pertenencia que directamente debilitan la cohesión social, la confianza y la capacidad de cooperación, impidiendo la construcción de un ambiente de paz y justicia social (UNESCO, 2022).

Para combatir estas problemáticas, la actividad física se ha propuesto como una solución integral para la mejora del bienestar tanto físico como psicológico de los individuos, y las IES reconocen su importancia para el desarrollo pleno de los estudiantes (Blanco et al., 2023). A pesar de que algunos estudios no encuentran una correlación estadísticamente significativa entre la actividad física y el estrés académico en todas las poblaciones, la evidencia general subraya que un estilo de vida saludable, que incluya el ejercicio físico, es básico e importante para el desarrollo de una buena salud física y mental (Gélvez, 2023).

En relación a esta temática, el autoconcepto físico se asocia con la práctica de actividad física y es un elemento central en el desarrollo de la per-

sonalidad, influyendo en el funcionamiento personal, social, profesional, la toma de decisiones, la felicidad, el bienestar humano y las relaciones interpersonales (Infante, 2012). Además, el autoconcepto físico positivo es un pilar fundamental para la autoestima general y el bienestar emocional que se traduce en autoconfianza mejorada y mejora significativa en las relaciones sociales de convivencia. En este sentido, si bien la literatura ha explorado la relación entre actividad física y autoconcepto con el vínculo directo entre esta dinámica y la construcción de una cultura de paz, en el ámbito universitario es un campo de estudio emergente e insuficientemente explorado.

Derivado de este planteamiento, surge la necesidad de ahondar en las implicaciones que tiene el vínculo entre actividad física y autoconcepto, no sólo a nivel individual sino también en el ámbito social, para favorecer una participación social más activa, relaciones interpersonales más sanas y en general una convivencia armoniosa entre universitarios. A partir de este análisis se pretende proponer una vía práctica y fundamentada para promover la paz a través de intervenciones basadas en la actividad física y el bienestar psicológico. Por lo tanto, el objetivo de este capítulo es reflexionar a partir de la revisión y análisis de estudios empíricos previos, la forma en como la actividad física favorece el desarrollo de un autoconcepto físico positivo en estudiantes universitarios y cómo esta relación puede constituir un sustento para la promoción de una cultura de paz en el ámbito educativo.

Para alcanzar este objetivo, el capítulo se organiza en tres apartados: en primer lugar, se revisan los conceptos fundamentales de actividad física y autoconcepto físico; en segundo lugar, se analiza la relación entre ambos a partir de hallazgos empíricos reportados en la literatura científica; y finalmente, se argumenta cómo esta interacción puede coadyuvar en la construcción de una cultura de paz en estudiantes universitarios, ilustrando con ejemplos de intervenciones basadas en evidencia.

Desarrollo

Actividad física

La actividad física se puede definir como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que da como resultado gasto energético (Navas y Soriano, 2016). Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) la define como cualquier movimiento corporal intencional, realizado con los músculos esqueléticos, que ocasiona un gasto de energía y permite interactuar con los seres humanos y el ambiente circundante (OMS, 2024). La actividad física se manifiesta en una amplia variedad de formas, desde movimientos corporales básicos hasta deportes organizados y rutinas de ejercicio estructuradas. Por lo tanto, comprender la amplitud de la actividad física resulta fundamental para su estudio y promoción en los diferentes ámbitos sociales y educativos.

Autoconcepto y autoconcepto físico

El autoconcepto general o simplemente autoconcepto se define como la imagen que una persona tiene de sí misma o las percepciones que el individuo tiene de sí mismo. Es un constructo complejo y multifacético que engloba otras áreas como la autoestima y la imagen corporal (Gatica-Simpson et al., 2024). La concepción multidimensional del autoconcepto surgió de trabajos de Shavelson et al. (1976), quienes señalaron su estructura jerárquica a través de un modelo, el cual se divide en dos dominios principales (autoconcepto académico y autoconcepto no académico), que a su vez contienen subdominios (social, físico, emocional-cognitivo y personal). En esta revisión se enfocará principalmente en el subdominio físico del autoconcepto.

El autoconcepto físico se refiere a las percepciones, creencias o ideas que una persona tiene sobre su propia habilidad, fuerza, atractivo, condición física o competencia deportiva (Navas y Soriano, 2016). A su vez, el autoconcepto se reconoce como un componente fundamental en la construcción de la identidad personal y social, y está estrechamente relacionado con la

autoestima y el bienestar general (Morán-Pallero y Felipe-Castaño, 2021). El autoconcepto físico es una parte del autoconcepto general, el cual se define como el conocimiento y las creencias que un sujeto tiene de sí mismo en todas las dimensiones y aspectos que lo configuran como persona, abarcando lo corporal, psicológico, emocional y social (Morán-Pallero y Felipe-Castaño, 2021).

Mecanismos de influencia entre la actividad física y el autoconcepto físico

La actividad física influye en el autoconcepto físico a través de una serie de mecanismos interrelacionados, que abarcan desde mejoras directas en las capacidades corporales hasta efectos psicológicos y sociales. La relación entre ambos es mayoritariamente bidireccional, lo que significa que la actividad física mejora el autoconcepto físico, y un autoconcepto físico positivo, a su vez, motiva a la persona a adoptar y mantener hábitos de vida saludables (Rodríguez et al., 2006). Los estudios más relevantes se han enfocado en establecer la relación fundamental entre autoconcepto físico y motivación hacia la actividad física. En este sentido, una investigación transversal realizada con 222 estudiantes universitarios encontró una correlación significativa (ρ de Spearman = .816, $p < .05$) entre el autoconcepto físico y la motivación hacia la práctica de actividad física (Estrada-Araoz, 2024). A continuación, se señalan los puntos de intersección entre ambos fenómenos:

- *Mejora de las capacidades y habilidades físicas:* la práctica regular de actividad física se relaciona positivamente con las percepciones de la habilidad deportiva y la condición física (Contreras et al., 2010). A su vez, los participantes activos que presentan elevados niveles de condición física, especialmente en resistencia aeróbica, tienden a reportar niveles más elevados de autoconcepto físico y autoestima, que forman parte de su salud mental (Benitez-Sillero et al., 2024). También, aquellos que practican deporte con regularidad manifiestan un autoconcepto físico más elevado en estas subescalas.
- *Impacto en la apariencia y el atractivo físico:* el ejercicio continuo mejora la imagen que uno tiene de sí mismo y, en consecuencia, eleva la

autoestima (García-Allen, 2015). La actividad física es considerada un factor protector frente al desarrollo de una imagen corporal negativa, ya que verse mejor físicamente genera un impacto positivo en la autoestima y la autoconfianza (León et al., 2018). Con relación a esto, Ouyang et al. (2020) exploraron la relación entre la imagen corporal, la autoeficacia, la autoestima y la participación deportiva en función del género, el nivel académico y la especialidad, con el fin de proporcionar una referencia para promover la participación en deportes y actividades físicas en estudiantes universitarios. Este estudio concluyó que la imagen corporal, la autoeficacia y la autoestima influyen significativamente en la participación deportiva de los estudiantes universitarios. A su vez, se estableció que la autoeficacia y la autoestima actúan como mediadores de la relación entre la imagen corporal y la participación deportiva.

- *Efectos psicológicos generales que refuerzan el autoconcepto físico*: la actividad física contribuye a una mayor autoconfianza y autoestima, ya que la superación de retos deportivos y la mejora del rendimiento físico tienen un impacto positivo en la autoimagen. A su vez, un autoconcepto físico positivo se asocia con el bienestar psicológico y la autoestima, y al menos un tercio de la autoestima está influenciada por la percepción del propio cuerpo (León et al., 2018; García-Allen, 2015). En esta misma línea, Mella-Norambuena et al. (2021) realizaron una investigación comprehensiva con 362 estudiantes universitarios chilenos en la que se analizó la relación entre autoconcepto físico, motivación, autoeficacia y percepción de barreras para la actividad física con el bienestar subjetivo. Los resultados mostraron que la autoeficacia para la práctica de actividad física, junto con dimensiones específicas del autoconcepto físico, predijeron significativamente el nivel de práctica de actividad física. Concluyendo que el nivel de actividad física medió la relación entre las variables socio-cognitivas y la afectividad positiva. Otro aspecto psicológico a subrayar es la reducción del estrés y la ansiedad al practicar actividad física, ya que ayuda a liberar tensión, reducir los niveles de cortisol y aliviar la ansiedad, lo que contribuye a una sensación general de bienestar y mejora el estado de ánimo (García-Allen, 2015).

- *Factores relacionados con la práctica deportiva y su influencia:* en el estudio de Zurita-Ortega et al. (2023) evaluaron, mediante un modelo de ecuaciones estructurales, los vínculos existentes entre la funcionalidad familiar y el autoconcepto en función de los niveles de práctica de actividad física en estudiantes de educación primaria y superior. Los resultados indicaron que una mayor frecuencia y duración de la práctica deportiva se asocia con percepciones superiores en todas las escalas del autoconcepto físico, así como un mayor tiempo de adherencia a la realización de actividad física. Los autores concluyeron que la relación entre la funcionalidad familiar y el autoconcepto es condicionada por los niveles de actividad física, y sugirieron la influencia de la presión de los medios de comunicación sobre estilos de vida saludables como un posible tema de estudio futuro.

Del autoconcepto positivo a la construcción de la paz en universitarios

El autoconcepto positivo y la práctica de actividad física contribuyen de manera significativa a la construcción de la paz en el ámbito universitario a través de mecanismos tanto directos como indirectos, ya que fomentan el bienestar individual, la competencia social y la promoción de valores fundamentales para la convivencia. En este sentido, un autoconcepto positivo es una pieza central en el desarrollo de la personalidad y es esencial para un buen funcionamiento personal, social y profesional (Cazalla y Molero, 2013). En el contexto de la construcción de la paz, se manifiesta de varias maneras como se describe en los siguientes puntos:

- *Fomento de relaciones sociales saludables:* un autoconcepto positivo posibilita una relación social saludable, generando sentimientos de seguridad y pertenencia, y permitiendo actuar con competencia social en el entorno escolar y familiar (Pérez, 2023). Así pues, las dificultades en la comunicación con otros se vinculan estrechamente a la percepción que las personas tienen de sí mismas, por lo que un autoconcepto fortalecido, especialmente en la dimensión física, pue-

de otorgar mayor confianza para interactuar con otras personas (Caldera et al., 2018). Con relación a estas afirmaciones, una investigación sobre el comportamiento prosocial en estudiantes universitarios encontró que la actividad física se relaciona positivamente con comportamientos prosociales, con la autopercepción actuando como mediador. Estos hallazgos sugieren que la actividad física puede contribuir a la construcción de una cultura de convivencia más armoniosa en entornos universitarios (Lu et al., 2022).

- *Mejoras en las habilidades sociales y la empatía:* se ha demostrado que un autoconcepto positivo se relaciona con mayores habilidades sociales, lo que implica una comunicación interpersonal más efectiva y un mejor ajuste psicológico al entorno (Caldera et al., 2018). Además, la promoción de habilidades resilientes, que se relaciona con el autoconcepto, fortalece la conducta prosocial, el establecimiento de relaciones positivas y la responsabilidad social (Rueda, 2020). Siguiendo con esta misma área, una línea de investigación particularmente relevante ha explorado el concepto de paz mental como indicador de salud mental en contextos universitarios. Un estudio con 436 estudiantes universitarios taiwaneses investigó un modelo hipotético donde la actividad física se asocia con la resiliencia y, posteriormente, con la paz mental. Los resultados mostraron que tanto la autoconciencia plena como la actividad física predicen la resiliencia, que a su vez predice la paz mental (Liao et al., 2023).
- *Reducción de comportamientos negativos:* los jóvenes con un autoconcepto alto muestran menos conductas agresivas, de burla o abuso, y un mayor número de conductas sociales positivas. También presentan un nivel bajo de desajuste emocional, con bajas puntuaciones en depresión y ansiedad, y son menos propensos a sufrir trastornos alimenticios (Cazalla y Molero, 2013). De igual manera, un autoconcepto bajo o defectuoso se relaciona con muchos problemas psicológicos actuales que desencadenan en comportamientos negativos entre individuos.
- *Promoción de la inclusión y el respeto:* un autoconcepto positivo facilita la aceptación de uno mismo y, por extensión, la aceptación del otro, el buen trato, la participación y la transformación, elementos

fundamentales para lograr la inclusión de todos en la sociedad. Estos valores son pilares de la cultura de paz, que implica respeto a la vida, la dignidad, los derechos humanos, el rechazo a la violencia, y la adhesión a la libertad, justicia, solidaridad y tolerancia (Calderón y Jimenez, 2024).

Actividad física, autoconcepto y construcción de la paz en universitarios

La integración de la actividad física y el desarrollo de un autoconcepto positivo en el ámbito universitario se alinea directamente con los objetivos de la construcción de la paz, ya que ambos promueven el desarrollo de habilidades para la convivencia al fomentar el trabajo colaborativo, la comunicación efectiva y el sentido de pertenencia. Estas habilidades son cruciales para una convivencia armónica, la resolución de conflictos de manera pacífica y la promoción del diálogo y el entendimiento mutuo (Calderón y Jiménez, 2024). Por otra parte, al mejorar el autoconcepto y el bienestar de los estudiantes universitarios mediante la actividad física se fortalecen las bases personales que facilitan la adopción de valores como el respeto, la empatía, la tolerancia y la solidaridad, los cuales son esenciales para una cultura de paz (Fundora, 2017).

Hablando de la prevención de la violencia y la resolución pacífica de conflictos en estudiantes universitarios, se ha demostrado que el autoconcepto positivo y la resiliencia desarrollada a través de la actividad física capacitan a esta población para enfrentar los conflictos de manera creativa y no violenta (Rueda, 2020). Aunado a esto, la actividad física al reducir el estrés y mejorar el estado de ánimo, contribuye a un ambiente más pacífico y menos propenso a la agresión (García-Allen, 2015). En este sentido, la educación para la paz busca que los alumnos sean capaces de identificar las situaciones de violencia directa y estructural, y actúen para construir una sociedad pacífica (Vázquez Vela de Eguiluz, 2015).

Ante esta evidencia, las universidades deben diseñar entornos que fomenten la interacción y la creación de lazos sociales y culturales. Con relación a esto, la actividad física en grupo ayuda en la interacción social y la creación de amistades, lo cual es fundamental para una buena salud mental

y para construir el tejido social necesario para la paz (UNESCO, 2022). En resumen, un autoconcepto positivo permite a los estudiantes relacionarse de manera más efectiva y empática, disminuyendo la probabilidad de conductas agresivas y promoviendo el respeto y la inclusión. La actividad física, al mejorar las percepciones físicas, la autoestima, el bienestar psicológico y la resiliencia, actúa como un potente catalizador para el desarrollo de ese autoconcepto positivo. Conjuntamente, estas dos esferas equipan a los universitarios con las herramientas personales y sociales necesarias para ser agentes activos en la construcción de la paz, entendida como un proceso dinámico de diálogo, no violencia y justicia social. Las instituciones de educación superior, al promover la actividad física y el bienestar integral, juegan un papel crucial en esta formación transformadora.

Propuestas de intervenciones en el ámbito universitario

Los currículos universitarios deben incluir elementos discursivos y prácticas relacionadas con la educación para la paz, la ética y la formación ciudadana. Esto implica inculcar valores como el respeto, la empatía, la tolerancia y la solidaridad. El Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto, por ejemplo, tiene programas que buscan enseñar la historia de la violencia para deslegitimar y construir una cultura de paz (Lugo et al., 2015). También se deben de crear talleres de reflexión y desarrollo de habilidades sobre la convivencia, comunicación efectiva y el manejo de emociones. En este sentido, los talleres de reflexión grupal sobre problemas sociales, profesionales y educativos pueden ser una herramienta efectiva (Fundora, 2017).

Además de estos currículos y talleres, se deben de diseñar programas que promuevan la actividad físico-deportiva, no solo por sus beneficios físicos, sino también por su impacto en la salud psicológica. Estos programas deben ser lúdicos, así como proponer metas alcanzables y enfocarse en los beneficios para la salud y el progreso funcional, más que en la apariencia física. Se ha reportado que las intervenciones de programas integrados de actividad física y bienestar psicológico dirigidos a estudiantes universitarios reportan mejoras en el autoconcepto y el bienestar mental (Amú-Ruiz et al., 2024). Las prácticas cuerpo-mente (yoga, Tai Chi) mejoran la autorregula-

ción emocional y aspectos de bienestar subjetivo; por ejemplo, el yoga aumentó significativamente la satisfacción de vida y el crecimiento personal (Liu et al., 2024). También se observó mayor empatía y apoyo interpersonal tras actividades adaptadas, por ejemplo, prácticas de yoga en pareja o deportes cooperativos fortalecieron actitudes prosociales, lo cual favorece la convivencia (Liu et al., 2024). No obstante, estudios con intervenciones exclusivamente físicas sin componente psico-social no siempre impactan en el autoconcepto (Zheng et al., 2015).

De igual manera, se deben de crear entornos inclusivos y de apoyo por lo que las IES deben diseñar entornos que fomenten la interacción entre estudiantes y profesores, y promuevan actividades y grupos sociales y culturales. Una cultura del éxito inclusiva requiere comunicaciones y acciones audaces sobre estructuras universitarias, apoyos a estudiantes y mejoras en la enseñanza (UNESCO, 2022). Esto genera cohesión social y facilita el vínculo entre estudiantes y con el profesorado, siendo un factor protector de la salud mental comunitaria. Ante esta necesidad, los profesores deben ser un ejemplo de actuación, manteniendo relaciones interpersonales adecuadas, comunicación fluida y un diálogo que promueva la persuasión y la crítica constructiva (Fundora, 2017).

En el entorno específico del deporte, la literatura sobre Deporte para el Desarrollo y la Paz ha documentado extensivamente cómo los programas deportivos pueden contribuir a la construcción de paz en diversos contextos. Una revisión sistemática de proyectos de construcción de paz a través del deporte identificó múltiples mecanismos por los cuales el deporte facilita la cohesión social y la resolución de conflictos (Clarke et al., 2021). Los mecanismos que coadyuvan en estos programas para la construcción de paz fueron la integración en iniciativas más amplias de paz y desarrollo, participación de actores locales, adaptación al contexto, uso del deporte como vehículo y no como fin, y una cuidadosa elección del deporte (Clarke et al., 2021). Estos programas requieren una cooperación estrecha entre formuladores de políticas, organizaciones internacionales e iniciativas de la sociedad civil.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos analizados permiten sostener que las instituciones de educación superior poseen un papel estratégico en la promoción de una cultura de paz, no únicamente desde el plano académico, sino a través de acciones que fortalezcan el bienestar integral de su estudiantado. En este contexto, la actividad física se presenta como un recurso valioso para favorecer el desarrollo de un autoconcepto físico positivo, el cual se vincula estrechamente con la autoestima, la resiliencia y la capacidad de establecer relaciones interpersonales sanas. Esta relación es especialmente relevante en la vida universitaria, dado que un autoconcepto fortalecido repercute en la confianza personal, en la disposición a la cooperación y en la prevención de conductas agresivas o discriminatorias.

La discusión evidencia que los programas de actividad física adquieren mayor impacto cuando incluyen componentes psicosociales que promueven la empatía, la cooperación y la reflexión crítica. Los programas de actividad física en universidades deberían diseñarse no solo para mejorar la salud física, sino también para fortalecer el autoconcepto físico y promover valores de convivencia pacífica. De igual manera, las intervenciones deberían considerar las diferencias de género y proporcionar actividades inclusivas que fortalezcan la autopercepción física positiva. Ante esta necesidad, las prácticas grupales, deportivas o de cuerpo-mente, se convierten así en espacios de interacción que fortalecen la cohesión social y ofrecen alternativas concretas para la construcción de entornos pacíficos. No obstante, también se reconoce que la evidencia científica aún es limitada y heterogénea, por lo que resulta necesario profundizar en estudios que midan de manera más sistemática el vínculo entre actividad física, autoconcepto y cultura de paz en el ámbito universitario.

También se constata que la mayoría de los estudios abordan estas variables de manera separada o en contextos diferentes al universitario, por lo que es necesario integrarlas de manera específica en esta área emergente a través de investigaciones desde un punto de vista interdisciplinario. De igual manera, las investigaciones actuales son predominantemente transversales, lo que limita las inferencias causales. Ante esta limitación, se necesitan es-

tudios longitudinales que puedan establecer relaciones causales entre la actividad física, el autoconcepto físico y los indicadores de paz y convivencia en ambientes universitarios.

En conclusión, el fomento de la actividad física y la consolidación de un autoconcepto físico positivo constituyen pilares importantes para promover la paz en la vida estudiantil. Las universidades, en su rol de agentes de transformación social, deben integrar estas dimensiones en sus políticas institucionales y currículos, diseñando programas inclusivos que combinan ejercicio físico, formación en valores y acompañamiento socioemocional. De esta manera, se contribuye no solo al bienestar físico y psicológico de los estudiantes, sino también a la creación de comunidades académicas más solidarias, respetuosas y comprometidas con la justicia social.

Agradecimientos

Se agradece a la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) derivado del proyecto apoyado por la SECIHTI en el año 2025.

Referencias

- Amú-Ruiz, F., Coronado-Amaya, J. A., Afanador-Restrepo, D. F., y Revelo-Cano, J. A. (2024). Efectos de la actividad física en estudiantes universitarios con trastornos de salud mental: Una revisión sistemática con Metaanálisis (Effects of Physical Activity on University Students with Mental Health Disorders: a Systematic Review with Meta-Analysis). *Retos*, 59, 982-1002. <https://doi.org/10.47197/retos.v59.108367>
- Asociación Internacional de Universidades. (2022). *Encuesta mundial de la IAU sobre educación superior y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Resumen ejecutivo*. International Association of Universities. https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_hesd_survey_report_executivesummaryespfinal.pdf
- Benitez-Sillero, J. D., Portela-Pino, I., Morente, Á., y Raya-González, J. (2024). Longitudinal Relationships Between Physical Fitness with Physical Self-Concept and Self-Esteem in Adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 95(1), 183-189. <https://doi.org/10.1080/02701367.2023.2173134>
- Blanco, O. J., Rangel-Ledezma, Y. S., Jurado-García, P. J., Aguirre, S. I., Ornelas, M., Benavidez, E. V., y Blanco, H. (2023). Actividad física, imagen corporal y bienestar

- psicológico en universitarios mexicanos (Physical Activity, Body Image and Psychological Well-Being in Mexican University Students). *Retos*, 47, 720-728. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.93828>
- Caldera, M. J., Reynoso, G. O., Angulo, L. M., Cadena, y G. A., Ortíz, P. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología (Internet)*, 11(3), 144-153. DOI: 10.5231/psyc.writ.2018.3112
- Calderón, G. R., y Jiménez, T. J. (2024). Cultura de paz en estudiantes universitarios: Una mirada a través de la teoría de representaciones sociales. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1847>
- Cazalla, L. N., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991>
- Chaudhury, P., y Jenkins, C. (2024). Retos mundiales, soluciones locales: El papel de las universidades en la educación del futuro. *Papeles de Economía Española*, 180, 2-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9662878>
- Clarke, F., Jones, A., y Smith, L. (2021). Building Peace through Sports Projects: A Scoping Review. *Sustainability*, 13(4), 2129. <https://doi.org/10.3390/su13042129>
- Contreras, J. O., Fernandez, J., García, L. M., Palou, S. P., y Ponseti, V. F. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 23-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3171271>
- Estrada-Araoz, E. G., Quispe-Mamani, Y. A., Noblega-Reinoso, H., y Malaga-Yllpa, Y. (2024). Autoconcepto físico y motivación hacia la práctica de actividad física en estudiantes universitarios: Un estudio transversal (Physical Self-Concept and Motivation Toward Physical Activity in University Students: a Cross-Sectional Study). *Retos*, 61, 39-48. <https://doi.org/10.47197/retos.v61.109580>
- Fundora, Y. (2017). Prácticas educativas que promueven la convivencia y la cultura de paz en el contexto universitario. *VARONA*, 65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360657469010>
- García-Allen, J. (1 de junio de 2015). *Los 10 beneficios psicológicos de practicar ejercicio físico. Psicología y Mente*. <https://psicologiymente.com/deporte/beneficios-psicologicos-practicar-ejercicio>
- Gatica-Simpson, E., Sepulveda, R. A. Y., Duclos-Bastías, D., Cortés-Roco, G., Hinojosa-Torres, C., y Espinoza-Oteiza, L. (2024). Nivel de autoconcepto físico en estudiantes Universitarios Según Género (Level of physical self-concept in university students according to gender). *Retos*, 51, 1345-1350. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.101019>
- Gélvez, P. R. (2023). *Actividad física y estrés académico del alumnado universitario* [Trabajo fin de máster, Universidad Internacional de Andalucía]. Repositorio Institucional UNIA. https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/8613/1560_Gelvez.pdf?sequence=1
- Infante, B. G., Axpe, S. I., Revuelta, R. L., y Martínez de la Hidalga, I.R. (2012). Physical

- Self-Perception and Physical Activity Patterns in Adulthood. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 110, 19-25. [https://dx.doi.org/10.5672/apuntes.2014-0983.es.\(2012/4\).110.02](https://dx.doi.org/10.5672/apuntes.2014-0983.es.(2012/4).110.02)
- León, G. M., González-Martí, I., y Contreras, J. O. (2018). Programas de intervención para la mejora de la imagen corporal en niños de Educación Primaria. *Sport TK*, 7(1). <https://doi.org/10.6018/322011>
- Liao, Y.-C., Huang, T.-Y., Lin, S.-H., Wu, C.-H., Chang, K.-T., Hsieh, S., Lin, S.-H., Goh, J. O. S., y Yang, C.-T. (2023). Mediating Role of Resilience in The Relationships of Physical Activity and Mindful Self-Awareness with Peace of Mind Among College Students. *Scientific Reports*, 13(1), 10386. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-37416-2>
- Liu, L., Liu, D., Liu, C., y Si, Y. (2024). A Study on The Relationship Between Yoga Exercise Intervention and The Comprehensive Well-Being of Female College Students. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1425359>
- Lu, T. C., Wang, C. X., Tao, B. L., Sui, H. R., y Yan, J. (2022). The Relationship Between Physical Activity and Prosocial Behavior of College Students: A Mediating Role of Self-Perception. *PLOS ONE*, 17(8), Artículo e0271759. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0271759>
- Lugo, V. E., Gutiérrez, D., y Saenger, P. C. (2015). Educación para la paz como derecho humano en universidades públicas mexicanas. *RES, Revista de Educación Social*, 20(20), 243-258. <https://eduso.net/res/revista/20/miscelanea/educacion-para-la-paz-como-derecho-humano-en-universidades-publicas-mexicanas>
- Mella-Norambuena, J. A. M., Nazar Carter, G., Sáez-Delgado, F., Bustos Navarrete, C. B., López-Angulo, Y., y Cobo Rendón, R. (2021). Variables sociocognitivas y su relación con la actividad física en estudiantes universitarios chilenos (Sociocognitive Variables and Their Relationship with Physical Activity in Chilean University Students). *Retos*, 40, 76-85. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.77921>
- Morán-Pallero, N., y Felipe-Castaño, E. (2021). Self-Concept in Social Networks and Its Relation to The Affect in Adolescents. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 29(3), 611-625. <https://doi.org/10.51668/bp.8321306n>
- Navas, M., y Soriano, L. J. (2016). Análisis de los motivos para practicar o no actividades físicas extracurriculares y su relación con el autoconcepto físico en estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 69-76. <http://hdl.handle.net/10045/52609>
- Organización Mundial de la Salud. (26 de junio de 2024). Actividad Física. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Ouyang, Y., Wang, K., Zhang, T., Peng, L., Song, G., y Luo, J. (2020). The Influence of Sports Participation on Body Image, Self-Efficacy, and Self-Esteem in College Students. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03039>
- Pérez, A. V. (2023). *Mejora del autoconcepto académico en estudiantes de 12 a 14 años en contextos de exclusión social*. Universidad de Europa. <https://titula.universidadeuropea.com/handle/20.500.12880/6788>
- Rodríguez, A., Goñi, A., y Ruiz de Azúa, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 15(1), 81-94. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000100006

- Rueda, C. J. (2020). Resiliencia y Paz. Prevención mejor que tratamiento. *Revista de Cultura de Paz*, 4, 147-172. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/77>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- UNESCO. (2022). *El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social*. UNESCO. <https://espaziodh.anuies.mx/wp-content/uploads/2025/04/UNESCO.-2022.-El-derecho-a-la-educacion-superior.-una-perspectiva-de-justicia-social.pdf>
- Vázquez Vela de Eguiluz, E. (2015). La construcción de la Paz y la No-violencia en la Educación Superior. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, 27(70), 84-96. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/883>
- Zheng, G., Lan, X., Li, M., Ling, K., Lin, H., Chen, L., Tao, J., Li, J., Zheng, X., Chen, B., y Fang, Q. (2015). Effectiveness of Tai Chi on Physical and Psychological Health of College Students: Results of a Randomized Controlled Trial. *PLOS ONE*, 10(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0132605>
- Zurita-Ortega, F., Alonso-Vargas, J. M., Puertas-Molero, P., González-Valero, G., Ubagó-Jiménez, J. L., y Melguizo-Ibáñez, E. (2023). Levels of Physical Activity, Family Functioning and Self-Concept in Elementary and High School Education Students: A Structural Equation Model. *Children*, 10(1), 163. <https://doi.org/10.3390/children10010163>

10. Comodidad ante colectivos minoritarios, bienestar psicológico y satisfacción con la universidad en estudiantes



LAURA FERNANDA BARRERA HERNÁNDEZ*

ROSA PAOLA FIGUEROLA ESCOTO**

DAVID LUNA***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.389.10>

Resumen

En la actualidad, las Instituciones de Educación Superior se esfuerzan por crear entornos caracterizados por la inclusión, el respeto y la paz, donde convergen personas con diversidad de identidades, orígenes y perspectivas. La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre comodidad ante colectivos minoritarios, bienestar psicológico y satisfacción con la universidad, además de comparar los resultados por sexo. Participaron 150 estudiantes, quienes respondieron a un instrumento con tres escalas que evaluaban estas variables. Los resultados mostraron altos niveles en comodidad ante colectivos minoritarios, bienestar psicológico y satisfacción con la universidad. Se identificaron diferencias significativas por sexo en la comodidad hacia minorías, con las estudiantes mujeres reportando mayor comodidad que los estudiantes hombres. Además, se encontraron correlaciones positivas y significativas entre todas las variables. Estos hallazgos destacan la necesidad de fortalecer políticas institucionales que fomenten la inclusión, el respeto y el desarrollo integral de los estudiantes.

* Doctora en Ciencias Sociales. Profesora de tiempo completo en el Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1646-2037> : Correo electrónico: laura.barrera@unison.mx

** Doctora en Ciencias con especialidad en Desarrollo Científico y Tecnológico para la Sociedad. Docente Asignatura A en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud del Instituto Politécnico Nacional, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1349-4623>

*** Doctor en Psicología. Investigador en Ciencias Médicas A (Unidad de Investigación Multidisciplinaria en Salud) del Instituto Nacional de Rehabilitación Luis Guillermo Ibarra Ibarra. México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0427-3789>

Palabras clave: *bienestar psicológico, satisfacción universitaria, colectivos minoritarios, comodidad intergrupal.*

Introducción

La evolución del contexto social ha posicionado a los grupos vulnerables como actores clave que demandan cambios en la universidad, impulsando cambios y adaptaciones necesarias en las instituciones de educación superior, respecto tanto a las dinámicas de las aulas de clases como de la estructura de las mismas instituciones (Becerra, 2021). En México, estas demandas se han materializado en diversas iniciativas, como la creación del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural e Interculturalidad (PUIC) de la UNAM, orientado a atender las necesidades de los pueblos originarios y afrodescendientes (García, 2017). Otro ejemplo es la implementación del Apoyo Nutricional Ampliado en la UNAM, diseñado para apoyar a estudiantes en situación económica precaria (Garrido, 2025). Asimismo, los movimientos feministas universitarios han sido fundamentales al visibilizar y denunciar la violencia de género y el acoso en los espacios educativos, lo que ha derivado en la construcción de protocolos institucionales y nuevas políticas de atención (Stermac et al., 2024).

Por otra parte, la implementación de políticas educativas y marcos conceptuales dirigidos a grupos históricamente excluidos y discriminados ha favorecido el surgimiento de nuevos paradigmas de atención educativa. Estos enfoques buscan reconfigurar los horizontes institucionales desde el interior de las escuelas, bajo principios libres de prejuicios respecto al potencial de aprendizaje humano. En este sentido, se pretende otorgar voz a los colectivos minoritarios para que participen activamente en la construcción de estos nuevos marcos, lo que incluye el diseño y la reformulación curricular de los programas de educación superior (Correa, 2017). Un ejemplo representativo es la Universidad Veracruzana Intercultural, concebida con la participación directa de comunidades indígenas y diseñada para responder a sus realidades culturales y educativas. Este modelo procura transformar los horizontes institucionales universitarios, reconociendo sin sesgos el potencial de aprendizaje hu-

mano y garantizando la participación de los colectivos minoritarios en la reforma curricular y en la configuración misma de la institución (Perales y McCowan, 2020).

Correa (2017) conceptualiza como grupo minoritario a los colectivos sociales que han sufrido una vulneración histórica de derechos y a una negación de oportunidades en los ámbitos económico, educativo, sanitario y laboral; entre ellos se encuentran poblaciones afrodescendientes, indígenas, personas con discapacidad, la comunidad LGBTQ+, mujeres, migrantes, personas privadas de libertad, adultos mayores, niñas y niños, y quienes viven en pobreza extrema.

En cuanto al bienestar psicológico de las personas, éste incluye una estrecha interacción entre factores subjetivos y objetivos, de condiciones de vida y sus aspiraciones, entre expectativas y logros en determinadas épocas, lo que otros autores podrían denominar satisfacción en las áreas más importantes para las personas tales como el trabajo, relaciones interpersonales, etcétera (García-Viniegras, 2005).

Barrera et al. (2023) reportaron que, en el ámbito universitario, los estudiantes manifiestan actitudes generalmente favorables hacia la diversidad y hacia las personas que forman parte de colectivos minoritarios, alcanzando una media de 4.24 en una escala de 1 a 5 en la dimensión *Actitudes hacia la diversidad*. Asimismo, identificaron un elevado nivel de *Conciencia hacia la diversidad*, con una media de 4.01 en la misma escala, lo que refleja una valoración positiva de la inclusión y la diversidad en la formación académica. Por su parte, Lazarevich et al. (2024) evaluaron las actitudes hacia personas transgénero en una muestra de 471 estudiantes de licenciatura de universidades públicas de la Ciudad de México y el Estado de México, encontrando un nivel medio de aceptación. Además, identificaron diferencias significativas según el sexo, la religiosidad y la orientación ideológica: los hombres, las personas con mayor religiosidad y quienes puntuaron alto en dominancia social tendían a mostrar actitudes menos favorables y menor disposición al activismo, mientras que aquellos con puntuaciones elevadas en igualitarismo evidenciaron actitudes más positivas hacia la población transgénero.

En un estudio sobre empatía y tolerancia hacia la diversidad en un contexto educativo intercultural, se encontró que las estudiantes mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en ambas variables en

comparación con los varones (Esteban-Guitart et al., 2012). De manera similar, Cundiff y Komarraju (2008), en una investigación con 317 participantes, evidenciaron que las mujeres reportan niveles superiores de empatía etnocultural, así como una mayor preferencia por estilos de liderazgo de tipo femenino. Finalmente, Ciaffoni et al. (2024) identificaron manifestaciones de solidaridad y actitudes más positivas en mujeres que perciben desigualdad de género, lo que aporta evidencia sobre la existencia de una solidaridad intergrupala femenina.

Respecto a las investigaciones sobre bienestar psicológico en estudiantes universitarios, se han reportado hallazgos diversos. Por un lado, Barrera et al. (2019) señalaron que los estudiantes presentaban altos niveles de bienestar psicológico, propósito en la vida y dominio del entorno. De manera similar, Zúñiga y Martínez (2023) informaron que el 93.5% de su muestra se ubicó en un nivel elevado y el 6.5% en un nivel alto de bienestar psicológico. En contraste, en una muestra de estudiantes de medicina se encontró que las mujeres presentaron un menor bienestar psicológico en comparación con los hombres ($p < 0.01$) (Luna et al., 2023). Asimismo, en el estudio de Figuerola et al. (2024), realizado con estudiantes mujeres, se reportó que el 47% alcanzó niveles bajos de BB, el 41.4% niveles medios y el 10.8% niveles altos. Si bien no existen estudios que analicen de manera específica la relación entre la aceptación de la diversidad y el bienestar psicológico, análisis como el de Travia et al. (2024) concluyen que factores como percibir que la institución valora la salud mental, apoya la diversidad y fomenta un sentido de pertenencia se correlacionan significativamente con indicadores positivos de bienestar emocional y mental.

En lo que respecta a la satisfacción con la universidad, diversos estudios han indicado que los estudiantes reportan altos niveles de satisfacción general con la universidad (Barrera et al., 2023; Morales y Chávez, 2019), y se ha indicado que las mujeres tienen una mayor satisfacción que los estudiantes hombres (Toledo y Luque, 2019).

En cuanto a investigaciones que se abocan al estudio de las relaciones entre comodidad ante minorías y satisfacción de los estudiantes, Sedlacek et al. (1998) a partir de los resultados de su estudio, indicaron que existe una correlación positiva entre la satisfacción global de los estudiantes y variables como el trato equitativo, la comodidad en entornos interculturales y el respeto a la diversidad cultural.

Considerando lo anterior expuesto, la presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre comodidad ante colectivos minoritarios, bienestar psicológico y satisfacción con la universidad, además de comparar los resultados por sexo.

Método

La presente investigación consistió en un estudio con enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal.

Participantes

Participaron 150 estudiantes que pertenecían a cinco universidades del noroeste de México, 50% mujeres y 50% hombres, con una edad promedio de 20.71 años ($DE = 2.89$), los estudiantes pertenecían a las carreras de Psicología 61.3%, Nutrición 7.3%, Mecatrónica 5.3% y 26.1% otras carreras. El tipo de muestreo fue de tipo no probabilístico (Kerlinger y Lee, 2002).

Instrumentos

Se utilizó la escala de *Confort intercultural o Cross-Cultural Comfort* de Sedlacek et al. (1998), a la cual se realizaron adaptaciones para que, en lugar de enfocarse solo a la raza, se enfocara a la pertenencia de colectivos minoritarios (orientación sexual, minoría étnica, edad, discapacidad, nivel socioeconómico, etc.), conformada de siete ítems en escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que iban de 1= totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo. La escala presentó una confiabilidad de .91 y un ajuste aceptable para el indicador $\chi^2 = 22.71$, $p = 0.06$; y excelente para CFI = 0.99; TLI = 0.99; RMSEA = 0.065 y SRMR = 0.04 con la muestra empleada.

También se aplicó la escala de *satisfacción general (Overall Satisfaction)* de Helm et al. (1998), misma que consta de cinco ítems en escala tipo Likert. La escala presentó una confiabilidad de .90 y un ajuste aceptable para el

indicador $\chi^2 = 3.43$, $p = 0.63$; y excelente para CFI = 1; TLI = 1; RMSEA = 0.000 y SRMR = 0.02 con la muestra empleada.

Escala de *Bienestar Psicológico* para adultos (BIEPS-A; Casullo, 2002), validada con población mexicana (Figuerola-Escoto et al., 2021). Esta escala evalúa el bienestar psicológico referido a la satisfacción general que los individuos tienen respecto de su vida, y está constituido por nueve reactivos en formato Likert con tres opciones de respuesta (1: totalmente en desacuerdo a 3: totalmente de acuerdo) organizados en un único factor, y con un ajuste aceptable para el indicador $\chi^2 = 41.33$, $p = 0.03$ y SRMR = 0.102; y excelente para CFI = 0.98; TLI = 0.97; RMSEA = 0.060 con la muestra empleada.

Procedimiento

El instrumento se aplicó dentro de las instalaciones de las instituciones educativas en el aula de clases, con previa autorización de los profesores. También se solicitó la colaboración a los universitarios explicándoles el objetivo de la investigación e indicando que su participación es voluntaria. Una vez recolectados los datos, se procedió a realizar la captura de estos en el programa estadístico SPSS versión 23.0 para el análisis obteniendo estadísticas descriptivas como frecuencias, medidas de tendencia central y dispersión, así como de comparación y correlación entre las variables de estudio.

Resultados

Los resultados evidenciaron que, en general, los participantes reportaron altos niveles de comodidad hacia los colectivos minoritarios ($M = 4.29$, en escala del 1 al 5), así como un elevado bienestar psicológico ($M = 2.60$, en escala del 1 al 3) y satisfacción con su experiencia universitaria ($M = 4.31$, en escala del 1 al 5).

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos por variable*

	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Comodidad ante colectivos minoritarios	1.00	5.00	4.29	.885
Bienestar psicológico	1.00	3.00	2.60	.359
Satisfacción con la universidad	1.00	5.00	4.31	.832

De manera general, en *comodidad ante colectivos minoritarios*, los ítems con puntajes más altos se refirieron a sentirse cómodo estando con personas semejantes y diferentes a mí, seguido de sentirse cómodo estando con personas que pertenecen a algún colectivo minoritario. El ítem con la media más baja se refirió a sentirse cómodo en situaciones en las que soy la única persona que pertenece a mí mismo grupo racial o étnico, orientación sexual, edad, discapacidad, nivel socioeconómico, etcétera (ver tabla 2).

Tabla 2. *Estadísticos descriptivos por ítem de comodidad ante colectivos minoritarios*

	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Me siento cómodo yendo a ver a un profesor que pertenece a un colectivo minoritario por su (orientación sexual, minoría étnica, edad, discapacidad, nivel socioeconómico, etcétera).	1	5	4.34	1.11
Me siento cómodo hablando con otros acerca de los colectivos minoritarios (orientación sexual, minoría étnica, edad, discapacidad, nivel socioeconómico, etcétera).	1	5	4.34	1.08
Me siento cómodo estando en situaciones en las que soy la única persona que pertenece a mí mismo grupo racial o étnico, orientación sexual, edad, discapacidad, nivel socioeconómico, etcétera).	1	5	3.78	1.25
Me siento cómodo diciendo lo que pienso sobre temas relacionados a la diversidad y pertenencia a colectivos minoritarios (orientación sexual, minoría étnica, edad, discapacidad, nivel socioeconómico, etcétera).	1	5	4.15	1.07
Me siento cómodo estando con personas diferentes a mí.	1	5	4.49	0.96
Me siento cómodo estando con personas semejantes a mí.	1	5	4.50	0.97
7. Me siento cómodo estando con personas que pertenecen a algún colectivo minoritario (orientación sexual, minoría étnica, edad, discapacidad, nivel socioeconómico, etcétera).	1	5	4.45	1.04

En cuanto *bienestar psicológico*, los ítems con medias más altas consisten en contar con personas que me ayudan si lo necesito, en aceptación de equivocaciones y tratar de mejorar, así como con la creencia de que me llevo bien con las demás personas. Mientras que los ítems con medias más bajas se presentaron en aquellos ítems que hacen referencia a poder tomar decisiones sin dudar mucho, enfrentar sin problemas las obligaciones cotidianas y creer saber lo que quiero hacer en la vida (ver tabla 3).

Tabla 3. *Estadísticos descriptivos por ítem de bienestar psicológico*

	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Creo que sé lo que quiero hacer con mi vida.	1	3	2.47	0.63
Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo.	1	3	2.71	0.52
Siento que podré lograr las metas que me proponga.	1	3	2.70	0.55
Cuento con personas que me ayudan si lo necesito.	1	3	2.83	0.44
Creo que en general me llevo bien con la gente.	1	3	2.75	0.50
Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida.	1	3	2.67	0.58
Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar.	1	3	2.82	0.43
Puedo tomar decisiones sin dudar mucho.	1	3	2.05	0.79
Encaro sin mayores problemas mis obligaciones diarias.	1	3	2.41	0.61

En *satisfacción con la universidad*, los estudiantes alcanzaron el puntaje más elevado en el ítem que refiere a recomendar la universidad a amigos o hermanos como una buena institución ($M = 4.47$), mientras que el ítem que refiere a la calidad de los programas fue el que obtuvo menor puntaje ($M = 4.22$) (ver tabla 4).

Tabla 4. *Estadísticos descriptivos por ítem de satisfacción con la universidad*

	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Esta universidad proporciona un entorno para una libre y abierta expresión.	1	5	4.33	0.88
En general, mi experiencia educativa en esta universidad ha sido gratificante.	1	5	4.32	1.06
Recomendaría esta universidad a mis hermanos o amigos como una buena universidad a la cual asistir.	1	5	4.47	0.93
La calidad general de los programas académicos de esta universidad es excelente.	1	5	4.22	0.94
Siento que pertenezco a la comunidad universitaria.	1	5	4.23	1.05

Se compararon los puntajes en comodidad ante colectivos minoritarios, bienestar psicológico y satisfacción con la universidad de los universitarios en función del sexo de los estudiantes, y se encontraron diferencias estadísticamente significativas en comodidad ante colectivos minoritarios ($t = -2.34$, $p < 0.05$), donde el grupo de las estudiantes mujeres presentó un puntaje promedio más alto que los hombres, es decir que las mujeres refieren sentirse más cómodas ante personas que pertenecen a algún colectivo minoritario que los estudiantes hombres (ver tabla 5).

Tabla 5. *Diferencias entre hombres y mujeres*

Escala	Hombres			Mujeres			gl	t	p
	n	M	DE	n	M	DE			
Comodidad ante colectivos minoritarios	75	4.12	.938	75	4.45	.799	148	-2.34	.020
Bienestar psicológico	75	2.59	.385	75	2.60	.334	148	-.145	.885
Satisfacción con la universidad	75	4.20	.842	75	4.42	.813	148	-1.67	.096

En cuanto a las relaciones entre variables, se encontró una relación positiva estadísticamente significativa entre la comodidad ante colectivos minoritarios y el bienestar psicológico ($r = .36$, $p < 0.001$), así como con la satisfacción con la universidad ($r = 0.65$, $p < 0.001$). El bienestar psicológico también se correlacionó con la satisfacción con la universidad con una fuerza de asociación media y alta, respectivamente (ver tabla 6).

Tabla 6. *Matriz de correlaciones entre variables*

	Comodidad ante colectivos minoritarios	Bienestar psicológico	Satisfacción con la universidad
Comodidad ante colectivos minoritarios	1		
Bienestar psicológico	.364**	1	
Satisfacción con la universidad	.652**	.448**	1

Discusión y conclusiones

Los resultados de la presente investigación muestran que los estudiantes universitarios participantes reportaron altos niveles de comodidad ante colectivos minoritarios, bienestar psicológico y satisfacción con la universidad. Este hallazgo es consistente con investigaciones previas que han documentado actitudes generalmente favorables hacia la diversidad y una conciencia elevada respecto a la inclusión en contextos educativos (Barrera et al., 2023; Lazarevich et al., 2024). Lo anterior sugiere que, en el ámbito universitario, existe una apertura creciente hacia la diversidad, lo cual favorece la construcción de entornos académicos más inclusivos y respetuosos.

En cuanto a la variable de *comodidad ante colectivos minoritarios*, se observó que los estudiantes se sienten particularmente cómodos al interac-

tuar con personas semejantes y diferentes a ellos, así como con quienes pertenecen a grupos minoritarios. Sin embargo, la media más baja se encontró en situaciones donde los participantes eran la única persona que compartía una identidad específica (p. ej., grupo étnico, orientación sexual, nivel socioeconómico). Este resultado coincide con lo planteado por Sedlacek et al. (1998), quienes señalaron que la comodidad en entornos interculturales y la percepción de equidad se relacionan estrechamente con la satisfacción estudiantil.

Respecto a las diferencias por sexo, las mujeres reportaron mayor comodidad ante colectivos minoritarios que los hombres. Este hallazgo coincide parcialmente con lo encontrado en otros estudios, donde las mujeres suelen presentar mayor sensibilidad y apertura hacia la diversidad (Ciaffoni et al., 2024; Cundiff y Komarraju, 2008; Esteban-Guitart et al., 2012), lo cual podría estar relacionado con experiencias propias de inequidad o discriminación que favorecen una mayor empatía hacia otros colectivos vulnerables (Correa, 2017).

En el caso del *bienestar psicológico*, los resultados mostraron niveles elevados, en concordancia con lo reportado por Zúñiga y Martínez (2023), quienes hallaron que la mayoría de los estudiantes universitarios presentan un nivel alto o elevado de bienestar psicológico. No obstante, algunos ítems, como la toma de decisiones sin dudar o la claridad sobre los proyectos de vida, presentaron puntajes más bajos, lo cual puede interpretarse como un área de oportunidad en el acompañamiento que las IES ofrecen para el desarrollo de competencias de autogestión y planeación de vida.

En relación con la *satisfacción con la universidad*, los estudiantes reportaron niveles altos, destacando la disposición a recomendar la institución como un buen lugar para estudiar. Este resultado guarda correspondencia con lo señalado por Barrera et al. (2023) y Morales y Chávez (2019) quienes también encontraron altos niveles de satisfacción en su muestra universitaria. No obstante, el ítem relacionado con la calidad de los programas académicos fue el de menor puntaje, lo cual podría dar indicios de una necesidad de fortalecer la percepción sobre la pertinencia y actualización de los planes de estudio.

Finalmente, las correlaciones encontradas entre comodidad ante colectivos minoritarios, bienestar psicológico y satisfacción con la universidad

refuerzan la hipótesis de que los entornos inclusivos y respetuosos hacia la diversidad impactan de manera positiva tanto en el bienestar psicológico como en la satisfacción con la universidad. Estos resultados coinciden con lo propuesto por Sedlacek et al. (1998), quienes señalaron que la equidad y el respeto hacia la diversidad cultural son factores clave para la satisfacción estudiantil.

Es importante mencionar las limitaciones de este estudio. Entre las que se encuentran el diseño transversal mismo que presenta limitaciones frente a estudios con seguimiento de los participantes, además, la generalización de los resultados se ve limitada por el uso de una muestra no probabilística y no representativa de la población de estudiantes universitarios del noroeste de México. Por otra parte, el uso de instrumentos de autoreporte y en particular en la medición de la variable “comodidad ante colectivos minoritarios” podría estar sujeta a sesgos de deseabilidad social. Finalmente, el estudio se centró en el sexo como variable de comparación, dejando de lado otros factores demográficos e identitarios relevantes tales como la pertenencia real a un colectivo minoritario en cuanto a estatus socioeconómico u orientación sexual, los cuales no se consideraron y en futuras investigaciones podrían enriquecer el análisis de los resultados.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos permiten concluir que la comodidad ante la diversidad no solo es un indicador de apertura y respeto, sino también un elemento que se vincula con el bienestar psicológico y la satisfacción estudiantil. Ello resalta la importancia de que las IES continúen impulsando políticas institucionales y programas de sensibilización orientados a fortalecer la inclusión y la convivencia pacífica.

Referencias

- Barrera, L. F., Castillo, M. A. S., Barrera, R. A., y Sánchez, J. A. (2019). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología Nueva Época*, 1(2), 244-251. <https://doi.org/10.62364/yq42v268>
- Barrera, L. F., Sotelo, M. A., Ramirez, M. O., y Barrera, R. A. (2023). Actitudes hacia la diversidad, conciencia y discriminación en universitarios. En D. Ramos, M. Sotelo, y S. Echeverría, S.B. (Coords.), *Inclusión educativa y social avances y retos en el contexto universitario* (pp.87-100). Fontamara digital. ITSON. <https://www.researchgate.net/>

- publication/389709869_Actitudes_hacia_la_diversidad_conciencia_y_discriminacion_en_universitarios
- Barrera, R. A., Echeverría, S. B., Barrera, L. F., y Ramos, D. Y. (2023). Certeza vocacional y satisfacción en estudiantes de una IES del noroeste de México. En S. M. Mercado, L.A. Galvan, M. T. Fernández, G. M. Rojas, y E. A. Ochoa (Coords.), *Investigaciones psicológicas en espacios socioculturales la escuela y la comunidad* (pp.73-86). Cromberger Editores e Impresiones. <https://www.itson.mx/publicaciones/Documents/ciencias-sociales/12-04-24-InvestigacionesPsicol%C3%B3gicas-WEB.pdf>
- Becerra, C. S. (2021). Universidad del siglo XXI y la inclusión de la diversidad contemporánea en un enfoque intercultural. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 75-93. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043becerra4>
- Ciaffoni, S., Rubini, M., y Moscatelli, S. (2024). Turning Ingroup Wounds Into Bonds: Perceptions of Gender Inequalities Predict Attitudes Toward Other Minorities. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1327262>
- Correa, J. I. (2017). Historicidad de procesos de exclusión y discriminación para grupos minoritarios en educación superior. *Revista Senderos Pedagógicos*, 8(1), 141-153. <https://doi.org/10.53995/sp.v8i8.972>
- Cundiff, N. L., y Komarraju, M. (2008). Gender Differences in Ethnocultural Empathy and Attitudes Toward Men and Women in Authority. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(1), 5-15. <https://doi.org/10.1177/1548051808318000>
- Ellis, P. D. (2010). *The Essential Guide to Effect Sizes: Statistical Power, Meta-Analysis, and The Interpretation of Research Results*. Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M., Rivas, M. J. y Pérez, M. R. (2012). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. *Universitas Psychologica*, 11(2), 415-426. http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000200006
- Figuerola, R. P., Barrera, L. F., Vargas, R. I., y Luna, D. (2024). Bienestar psicológico, imagen corporal y conductas alimentarias de riesgo en estudiantes universitarias. *CES Psicología*, 17(1), 38-51. <https://doi.org/10.21615/cesp.6992>
- Figuerola-Escoto, R. P., Luna, D., Lezana-Fernández, M. A., y Meneses-González, F. (2021). Propiedades Psicométricas de la Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS-A) en población mexicana. *CES Psicología*, 14(3), 70-93. <https://doi.org/10.21615/cesp.5572>
- García, E. M. (2017). La diversidad cultural de los becarios indígenas y afrodescendientes de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 18(5), 1-12. <http://revista.unam.mx/vol.18/num5/art41/index.html>
- García-Viniegras, C. (2005). El bienestar psicológico: dimensión subjetiva de la calidad de vida. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 8(2), 3-4. <https://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/download/19260/18262/0>
- Garrido, V. M. (2025, 19 de mayo). Entre puestos callejeros, comedores y tupper: así comen los universitarios de la UNAM. *El País México*. <https://elpais.com/mexico/2025-05-19/entre-puestos-callejeros-comedores-y-tuppers-asi-comen-los-universitarios-de-la-unam.html>
- Lazarevich, I., García-Cadena, C. H., Gutiérrez, R. E., López-Walle, J. M., y Castillo, I.

- (2024). Actitudes hacia personas transgénero entre estudiantes universitarios en México: Diferencias por género, religiosidad e ideología. *Salud Mental*, 47(2), 49-58. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2024.008>
- Luna, D., Núñez-Gaytán, Ó. A., Figuerola-Escoto, R. P., Barrera-Hernández, L. F., Mene-ses-González, F., Lezana-Fernández, M. A., y Vargas-de la Cruz, I. (2023). Asociación entre empatía, ansiedad y bienestar psicológico en estudiantes mexicanos de medicina. Estudio transversal. *Cirugía y Cirujanos*, 91(5), 685-689. <https://doi.org/10.24875/ciru.22000264>
- Morales, M. R. y Chávez, J. K. (2019). Satisfacción académica en estudiantes de nivel superior: variables escolares y personales asociadas. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 6(12), 1-21. <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/download/198/392>
- Perales-Franco, C., y McCowan, T. (2020). Rewiring Higher Education for The Sustainable Development Goals: The Case of The Intercultural University of Veracruz, Mexico. *Higher Education*, 81(1), 69-88. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00525-2>
- Sedlacek, W. E., Helm, E. G., y Prieto, D. O. (1998). The relationship Between Attitudes Toward Diversity and Overall Satisfaction of University Students by Race. *Journal of College Counseling*, 1(2), 111-120. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED411752.pdf>
- Stermac, P., López, G., Martínez, A., y Rivera, J. (2024). Acoso sexual en contextos universitarios: Revisión narrativa de estudios recientes. *Revista de la Educación Superior*, 53(212), 101-125. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). <https://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/2749>
- Toledo, L. D., y Luque, T. M. (2019). La experiencia universitaria. Análisis de factores motivacionales y sociodemográficos. *Revista de la Educación Superior*, 48(191), 1-24. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v48n191/0185-2760-resu-48-191-1.pdf>
- Travia, R. M., Larcus, J. G., Thibodeau, K. R., Hutchinson, C. R., Wall, A., y Brocato, N. R. (2024). *Measuring Well-Being in a College Campus Setting*. American College Health Foundation. https://www.acha.org/wp-content/uploads/2024/07/Measuring_Well-Being_In_A_College_Campus_Setting_White_Paper.pdf
- Zúniga, C. V., y Martínez, R. S. (2024). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios de psicología de Honduras. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 11(1), 41-47. <https://doi.org/10.30545/academo.2024.ene-abr.5>

11. Prosocialidad y vocación de servicio en jóvenes universitarios: decisiones profesionales para la construcción de paz



MARICEL RIVERA IRIBARREN*

ESTANISLAO CASANOVA SÁNCHEZ**

ANGÉLICA CRESPO CABUTO***

MÓNICA CECILIA DÁVILA NAVARRO****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.389.11>

Resumen

El contexto global actual plantea a las universidades el reto de formar no solo profesionales competentes, sino ciudadanos capaces de responder con compromiso, empatía y compromiso social. Este estudio cualitativo fenomenológico aplicó entrevistas semiestructuradas a 19 participantes próximos a egresar, con el objetivo de analizar cómo sus decisiones vocacionales se ven influenciadas por el sentido de servicio y la responsabilidad hacia los demás. Los hallazgos evidencian que los participantes valoran la vocación de servicio como una vía para dejar huella e impactar positivamente en la sociedad a través del ejercicio profesional. Asimismo, conciben sus decisiones laborales desde el compromiso ético y orientación al bien común. Finalmente, proyectan su trayectoria profesional como un medio para participar activamente en la construcción de paz. Se concluye que la universidad debe integrar en sus planes espacios de formación práctica orientados al abordaje de problemáticas sociales con enfoque de servicio.

Palabras clave: *prosocialidad, vocación de servicio, procesos formativos.*

* Doctora en Educación. Profesora investigadora del Departamento de Educación. Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1823-0149>. Correo electrónico: maricelrivera@itson.edu.mx

** Maestro en Investigación Educativa. Profesor investigador del Departamento de Educación. Instituto Tecnológico de Sonora, México. <https://orcid.org/0000-0003-2270-9929>

*** Doctora Socioformación y Sociedad del Conocimiento. Profesora investigadora del Departamento de Educación. Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1846-2505>

**** Doctora en Educación. Profesora investigadora del Departamento de Educación. Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1673-2372>

Introducción

Desde una perspectiva de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), uno de los principales desafíos de las universidades es lograr que la experiencia formativa impulse en los jóvenes universitarios una orientación profesional ética, sustentada en conductas prosociales y vocación de servicio, llevándolos a asumir su rol profesional como agentes de cambio. Diversos estudios han demostrado que la prosocialidad y la vocación de servicio, emergen como elementos clave en el proceso formativo de la juventud universitaria, fortaleciendo el desarrollo de la empatía, solidaridad y compromiso social, e incidiendo en la toma de decisiones profesionales orientadas al bien común (Pegalajar-Palomino et al., 2021; Rivera-Iribarren et al., 2024c).

Asimismo, se ha identificado que la participación estudiantil en experiencias de aprendizaje-servicio, voluntariado o intervención comunitaria contribuye de manera significativa al desarrollo de conductas prosociales, como la empatía, la cooperación, el altruismo y la sensibilidad emocional. Estos aprendizajes favorecen, a su vez, una mayor claridad vocacional y fortalecen el sentido de propósito profesional (Chiva-Bartoll et al., 2020; Paxton, 2024; Severino-González et al., 2022).

Ruiz-Ordóñez (2020) plantea que las experiencias de jóvenes en este tipo de prácticas, propician una intervención significativa entre el saber académico y la realidad social, desarrollando competencias propias de la disciplina e incrementando la percepción de autoeficacia, liderazgo y responsabilidad colectiva, así como una visión más compleja de su entorno, mayor sensibilidad ante la exclusión social y una motivación por incidir positivamente desde su campo profesional (Rivera-Iribarren et al., 2024b).

Lo anterior influye en un mayor compromiso post universitario, así como en una mayor claridad vocacional y una orientación profesional hacia campos vinculados principalmente al servicio de las personas. De este modo, se reconoce que las trayectorias escolares no solo responden a intereses personales, sino también a un compromiso ético con la transformación social (García-Taibo et al., 2023; Kell et al., 2023). En el contexto global actual, se requiere de la formación de profesionales comprometidos con la equidad, el desarrollo sostenible, los derechos humanos y la cultura de paz.

Lo cual representa no solo un reto formativo sino un compromiso ético, en el que la construcción de una cultura de paz demanda de experiencias que convoquen a la acción, la reflexión crítica y a la responsabilidad social por parte de la comunidad universitaria (Arias-Gallegos, 2021; García-Peña y Arana-Medina, 2023; Rivera-Iribarren et al., 2024a).

La juventud universitaria se sitúa en un momento crucial para la consolidación de valores prosociales, el compromiso ético y la consolidación de una identidad profesional con sentido transformador (Arias-Gallegos, 2021). No obstante, diversas investigaciones advierten que el compromiso social estudiantil tiende a debilitarse conforme avanza la trayectoria académica, a menos que se integre de manera intencionada al currículo a través de experiencias que impliquen su interacción con la realidad social (Schiff et al., 2023). En este sentido, se ha identificado que la participación en programas de servicio comunitario, voluntariado o prácticas con enfoque de aprendizaje-servicio potencia la empatía, el liderazgo social y la conciencia crítica, lo que influye, además, en la elección de campos de especialización e inserción profesional (Arias-Gallegos, 2021; Rivera-Iribarren et al., 2024b; Ruiz-Ordóñez, 2020).

En este sentido, la vocación de servicio definida como una disposición interior hacia el bien común y la justicia, puede convertirse en un eje articulador entre los valores personales y las decisiones profesionales, especialmente en jóvenes en proceso de egreso (Jiang et al., 2021). En contextos universitarios, esta vocación puede influir de manera decisiva en la elección de una carrera, así como el tipo de inserción profesional; la evidencia indica que la vocación se fortalece a partir de experiencias que vinculen al estudiantado con el entorno comunitario (Rivera-Iribarren et al., 2024b).

Desde este planteamiento, la participación en proyectos de servicio a la comunidad y los efectos que de esta se derivan en el estudiantado tienen un mayor impacto cuando las actividades están articuladas a la formación disciplinar que forma parte de una lógica curricular y no se limitan a una acción aislada (Schiff et al., 2023). Reconociendo así que las conductas prosociales pueden promoverse mediante el modelamiento, la interacción con agentes prosociales y la participación activa en contextos comunitarios (Esparza-Reig, 2020).

Por otro lado, los expertos señalan que la prosocialidad, definida por Cañas-Betancur et al. (2024) como “aquellas acciones voluntarias tendientes

a incrementar el bienestar de otros” (p. 3), no es un rasgo innato, sino una competencia que puede desarrollarse y fortalecerse a través de experiencias significativas, acompañamiento ético y contextos de participación (Barreiro-Toncel et al., 2023; García-Peña y Arana-Medina, 2023). Estudios recientes han evidenciado la existencia de una relación directa entre las competencias sociales y el comportamiento prosocial, especialmente cuando los jóvenes se ven involucrados en entornos estructurados y con referentes éticos sólidos (Arias-Gallegos, 2021; García-Peña y Arana-Medina, 2023).

A partir de estos planteamientos, surge la siguiente interrogante ¿cuál es la percepción de los estudiantes universitarios con relación al desarrollo de una vocación de servicio enfocada al desarrollo prosocial y la construcción de la paz? Por lo que este estudio se planteó como objetivo de investigación, identificar la percepción de los estudiantes universitarios, con relación a la vocación de servicio, las decisiones profesionales con sentido prosocial y las proyecciones para la construcción de la paz desde su formación como licenciados en Ciencias de la Educación.

Método

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico, cuyo propósito es comprender la esencia de las experiencias vividas por los participantes en relación con un fenómeno específico (Creswell, 2007). En este estudio se aborda el fenómeno de las conductas prosociales y la vocación de servicio en las decisiones profesionales de estudiantes universitarios próximos a egresar de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Participantes

La muestra fue seleccionada de manera intencional y estuvo conformada por 19 estudiantes universitarios (14 mujeres y 5 hombres), con una edad promedio de 21 años, del sexto semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad pública. Todos ellos inscritos en la asigna-

tura responsabilidad social y con participación activa en proyectos de intervención comunitaria durante el periodo escolar enero-mayo de 2025.

Técnica de recolección de datos

Para el estudio se utilizó una entrevista semiestructurada con seis preguntas abiertas, enfocadas en lo siguiente: 1) deseo de ayudar a otros, 2) el impacto social del trabajo profesional, 3) la influencia del sentido de responsabilidad social en la elección de carrera, 4) el tipo de proyectos de interés, 5) la aplicación de la responsabilidad social en la vida laboral; y 6) el papel del profesional en la construcción de una sociedad más justa. Dichas preguntas se orientan a explorar la relación entre la vocación de servicio, las decisiones profesionales y el compromiso con la transformación social. La técnica de aplicación fue a través de una entrevista, la cual se considera útil para conocer la percepción, creencias y opiniones sobre temas específicos (Martínez, 2013; Tanon de Toscano, 2013). Las respuestas fueron tomadas íntegramente y organizadas para su posterior análisis cualitativo.

Procedimiento

Para llevar a cabo el desarrollo de la investigación, se llevaron a cabo las siguientes fases:

1. Diseño de la entrevista. Se realizó el diseño de las preguntas para la entrevista semiestructurada, el cual fue validado por tres expertos en el área de educación y el desarrollo de proyectos sociales.
2. Aplicación de la entrevista. Se solicitó permiso de acceso al campo, con la coordinación del Programa Educativo y los profesores responsables de los grupos. Se organizaron los procesos de entrevista individual con los grupos. Para las entrevistas se realizaron grabaciones como apoyo.
3. Análisis de la información. El análisis de los datos se realizó mediante el modelo de análisis de contenido propuesto por Ruiz (2012), el

cual se estructura en siete etapas secuenciales. Primero, se estableció el objeto de análisis, definiendo el objetivo del estudio, el marco teórico, la estrategia de muestreo y la unidad de análisis. En segundo lugar, se construyó el sistema categorial, identificando los ejes temáticos y criterios de segmentación del contenido. La tercera etapa correspondió a la codificación preliminar, que permitió detectar ambigüedades o significados emergentes y afinar el esquema categorial. En la cuarta fase se revisaron las reglas de codificación, asegurando su coherencia, precisión y replicabilidad. Posteriormente, se procedió a la codificación completa de los textos. En la sexta etapa se realizó una triangulación de fuentes, lo cual fortaleció la validez del análisis y enriqueció la interpretación. Finalmente, se efectuó una síntesis interpretativa, incorporando la comparación entre investigadores para incrementar la consistencia y confiabilidad de los hallazgos.

Consideraciones éticas

El estudio se rigió por los principios éticos de la investigación cualitativa. Se garantizó la voluntariedad en la participación, así como el anonimato de los informantes y la confidencialidad de los datos recabados. Asimismo, se comunicó con claridad el objetivo de la investigación, asegurando la comprensión y el consentimiento informado de los participantes.

Resultados

Categoría 1: Vocación de servicio como expresión de prosocialidad juvenil

Los testimonios de los estudiantes evidencian que la vocación de servicio es percibida como un componente esencial de su identidad profesional (ver tabla 1). La mayoría de los participantes manifiestan una clara orientación hacia el apoyo, acompañamiento y formación de otras personas como motivación principal para ejercer su futura profesión. Frases como “me encan-

ta ayudar y sobre todo transmitir lo que a mí en algún momento fue” (P3), “me da ilusión poder acompañar los procesos de aprendizaje” (P5) y “quiero ayudar a que los estudiantes desarrollen habilidades y conocimientos” (P16) reflejan un fuerte sentido de entrega y compromiso hacia el bienestar de los demás.

Esta dimensión prosocial no se limita al deseo de enseñar, sino que se expande hacia la construcción de vínculos significativos y transformadores. Participantes como P17 destacan que enseñar implica “acompañar, motivar y brindar herramientas para que otros puedan desarrollarse y mejorar su calidad de vida”, lo que revela una visión amplia de la práctica educativa como una vía para la justicia social. Incluso quienes no se definen a partir de un “deseo de servir” (P6), reconocen el valor del trabajo colaborativo y el beneficio social derivado de sus habilidades personales, lo que confirma la presencia de actitudes prosociales, aunque no se enuncien explícitamente.

En cuanto al impacto social del trabajo profesional, los participantes expresan un alto nivel de conciencia sobre la relevancia de su contribución futura en la comunidad. La mayoría valora la influencia que pueden tener en sus contextos inmediatos, no solo en el aula, sino también en la transformación de las condiciones sociales. Ejemplos como “quiero que mi trabajo genere un efecto positivo en la sociedad” (P12) y “quiero formar personas comprometidas con su comunidad” (P19) dan cuenta de una fuerte orientación ética y comunitaria en sus proyecciones profesionales.

En síntesis, esta categoría revela que la vocación profesional en los jóvenes universitarios se configura, en gran medida, como una expresión concreta de su prosocialidad. Su deseo de servir, ayudar y transformar contextos refleja un compromiso que trasciende lo individual y se orienta hacia la construcción de paz desde el ejercicio profesional.

Tabla 1. *Vocación de servicio como expresión de prosocialidad juvenil*

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Código</i>	<i>Cita textual relevante</i>
Vocación de servicio como expresión de prosocialidad juvenil	Deseo de ayudar como base vocacional	Compromiso prosocial	"Sí, definitivamente siento que mi vocación está profundamente relacionada con el deseo de servir y ayudar a otros." (P17)
		Apoyo al desarrollo de otros	"Como educadora quiero ayudar a que los estudiantes desarrollen habilidades y conocimientos que les ayude a alcanzar sus objetivos." (P16)
		Formación con impacto humano	"Siento que puedo influir positivamente en el aprendizaje, autoestima y en la forma en que ven el mundo." (P12)
		Enseñanza como compromiso social	"Nosotros los educadores servimos como agentes de responsabilidad fomentando a través de nuestras clases buenos hábitos en nuestros alumnos." (P10)
	Sentido de impacto social en la labor profesional	Contribución comunitaria	"Le doy mucha importancia, porque quiero que mi trabajo como educador [...] forme personas comprometidas con su comunidad." (P19)
		Transformación social desde la profesión	"No se trata solo de ejercer una profesión, sino de contribuir activamente [...] a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva." (P18)
		Promoción de valores y responsabilidad ética	"Me interesa generar un impacto positivo en los alumnos, quiero ayudar a cambiar, promover los valores y crear espacios seguros e inclusivos." (P5)

Categoría 2: Decisiones profesionales con sentido prosocial

Los testimonios recabados evidencian que las decisiones vocacionales de los jóvenes universitarios están estrechamente vinculadas con su sentido de responsabilidad social. Para muchos de ellos, elegir un campo profesional no fue únicamente una elección técnica o pragmática, sino una toma de postura ética frente a las problemáticas sociales que los rodean. Expresiones como “siempre he sentido la necesidad de contribuir de manera significativa a mi entorno” (P12) y “quiero contribuir al cambio social a través de la enseñanza” (P19) revelan un compromiso profundo con la transformación de la realidad desde su quehacer profesional.

La educación, en particular, emerge como un espacio privilegiado para ejercer dicho compromiso. Varios participantes identifican en su rol como futuros docentes la posibilidad de incidir en procesos de cambio, especialmente a través de la inclusión, la equidad y el acceso a oportunidades. En este sentido, la vocación se configura como una respuesta activa ante las desigualdades estructurales, tal como lo expresa P18: “Elegí estudiar LCE

porque quiero contribuir a reducir las desigualdades y brindar oportunidades a quienes más lo necesitan”.

Asimismo, los intereses profesionales se orientan hacia organizaciones y proyectos con fuerte contenido social. Las instituciones educativas, comunitarias y aquellas con enfoque en la equidad y la justicia social, fueron ampliamente mencionadas como escenarios preferentes de acción profesional. Este interés no se limita al ámbito escolar, sino que se extiende a iniciativas de inclusión, voluntariado, desarrollo sostenible o gestión comunitaria, como lo ilustran las respuestas de P4 y P5 (ver tabla 2).

En conjunto, esta categoría evidencia que la dimensión prosocial no solo influye en la elección de carrera, sino que también modela la forma en que los jóvenes proyectan su ejercicio profesional. La ética del cuidado, el deseo de incidir positivamente en la vida de otros y la búsqueda de una sociedad más justa son elementos centrales que guían sus decisiones y aspiraciones laborales.

Tabla 2. *Decisiones profesionales con sentido prosocial*

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Código</i>	<i>Cita textual relevante</i>
Decisiones profesionales con sentido prosocial	Elección de campo profesional motivada por el compromiso social	Vocación con impacto social	“Siempre he sentido la necesidad de contribuir de manera significativa a mi entorno, y eso me llevó a elegir un campo en el que pudiera tener un impacto directo en la vida de las personas.” (P12)
		Transformación desde la educación	“Llegué a darme cuenta que la educación llega a hacer grandes cambios en la vida de las personas...” (P17)
		Cambio social desde la enseñanza	“...quiero contribuir al cambio social a través de la enseñanza, promoviendo una educación más justa y accesible para todos.” (P19)
		Inclusión y justicia educativa	“Siempre he creído que la educación es una herramienta clave para generar cambios reales en la sociedad... quiero contribuir a reducir las desigualdades y brindar oportunidades a quienes más lo necesitan.” (P18)
	Preferencia por organizaciones con enfoque social	Afinidad por educación e inclusión	“Me interesan especialmente las organizaciones [...] que trabajan en el ámbito educativo con enfoque social [...] que promueven la inclusión, la equidad y el acceso a la educación para poblaciones vulnerables...” (P18)
		Interés por educación comunitaria	“Me interesan las organizaciones educativas y comunitarias [...] me he interesado en promover una educación más equitativa, inclusiva y justa.” (P5)
		Proyectos educativos transformadores	“... mi organización sería de proyectos educativos, ya que [...] haríamos muy buenos proyectos educativos hacia los jóvenes.” (P4)
		Desarrollo social mediante la gestión	“Gestionar, hacer que las cosas sucedan porque a veces se queda en idea todo lo que queremos hacer...” (P9)

Categoría 3: Proyecciones profesionales para la construcción de paz

Los testimonios de los estudiantes revelan una visión del ejercicio profesional profundamente comprometida con la transformación social, donde la responsabilidad social se proyecta como un principio rector en sus futuras acciones. La mayoría de los participantes reconocen que dicha responsabilidad debe manifestarse cotidianamente, tanto en la dimensión ética como en la actitud ante el trabajo, destacando la importancia de actuar con empatía, honestidad y compromiso con el bienestar colectivo. Por ejemplo, P4 menciona: “Aplicarla día a día para tener ese compromiso conmigo mismo y con mi comunidad”, lo que evidencia una comprensión internalizada de la ética profesional (ver tabla 3).

Los estudiantes imaginan su práctica profesional como un espacio desde el cual impulsar proyectos sociales, educativos o comunitarios, que aborden problemas como la desigualdad, la exclusión o la apatía social. P9 plantea desarrollar “proyectos que influyeran a mis alumnos en el cuidado del agua, conciencia en sentir empatía por otros”, mostrando cómo las acciones educativas se entrelazan con la formación de ciudadanía responsable. Del mismo modo, se manifiesta la intención de adaptar las estrategias de intervención a las necesidades de los contextos específicos, tal como lo señala P18: “Comprometerme con el contexto en el que trabaje [...] buscando siempre generar un impacto positivo en su desarrollo personal y social”.

En cuanto al rol del profesional en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, los participantes destacan que el LCE debe ser un agente de cambio social, capaz de formar a estudiantes con valores, pensamiento crítico y sensibilidad hacia la diversidad. Expresiones como “generar conciencia, apoyar una educación igualitaria y equitativa” (P13) o “formar personas con responsabilidad social, enseñar cómo ser una persona ética, empática, etc.” (P8) ilustran cómo la labor docente trasciende la enseñanza de contenidos y se convierte en un vehículo para el fortalecimiento del tejido social.

La mayoría de los jóvenes coinciden en que la construcción de paz se logra desde acciones concretas dentro del aula y la comunidad, y que estas deben estar guiadas por principios como la inclusión, el respeto, la solidaridad y la justicia. Esta visión del profesional como formador ético y motor

de cambio reafirma la potencialidad transformadora del campo educativo en contextos marcados por la inequidad y la fragmentación social.

Tabla 3. *Proyecciones profesionales para la construcción de paz*

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Código</i>	<i>Cita textual relevante</i>
Proyecciones profesionales para la construcción de paz	Aplicación de la responsabilidad social en la práctica	Compromiso cotidiano	"Aplicarla día a día para tener ese compromiso conmigo mismo y con mi comunidad" (P4)
		Ética y empatía	"Trabajando éticamente, desarrollar esa escucha activa para poder contribuir de una manera efectiva" (P8)
		Agente de transformación social	"Proyectos que influyeran a mis alumnos en el cuidado del agua, conciencia en sentir empatía por otros" (P9)
	Rol del profesional en la construcción de paz	Agente de cambio social	"Un/a LCE debe actuar como un agente de cambio para diseñar estrategias educativas" (P4)
		Formación ética, crítica y en valores	"Implica formar personas con pensamiento crítico, conciencia social y valores que promuevan el respeto, la inclusión y la solidaridad" (P18)
		Educación para la transformación	"Formar a personas con responsabilidad social, enseñar cómo ser una persona ética, empática, etc." (P8)
	Aplicación de la responsabilidad social en la práctica	Compromiso comunitario	"Trabajando con comunidades vulnerables, fomentando la inclusión y participando en proyectos que sean para abordar problemas sociales" (P17)

Discusión y conclusiones

El análisis de resultados permitió identificar que el estudiantado universitario otorga un valor significativo al desarrollo de una vocación de servicio, entendida como la posibilidad de dejar huella e impactar positivamente en la sociedad a través del ejercicio profesional. En este sentido, reconocen en su proceso formativo una oportunidad para fortalecer dicha vocación y consolidar la importancia de su quehacer en la mejora de la calidad de vida en su contexto. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Arias (2021), Paxton (2024) y Pegalajar-Palomino et al. (2021), quienes destacan que el estudiantado universitario debe vincularse con la realidad social a través de prácticas profesionales o académicas que fortalezcan sus valores, promuevan el trabajo colaborativo y genere conciencia y compromiso con los problemas sociales para contribuir al desarrollo de competencias profesionales orientadas al bienestar colectivo.

Otro elemento relevante son las decisiones profesionales con sentido prosocial. Las y los estudiantes manifiestan que su motivación está orientada a ayudar a los demás y a asumir un compromiso social desde su formación, con la convicción de que su profesión les permitirá influir positivamente en la transformación de la sociedad mediante la promoción de valores y prácticas que fomenten una convivencia más justa e inclusiva. Estos resultados se alinean con lo señalado por Paxton (2024), Rivera-Iribarren et al. (2024a), así como Ruiz-Ordóñez (2020), quienes señalan que las prácticas prosociales inciden en la construcción de la identidad social, el fortalecimiento de valores y el desarrollo de habilidades académicas y personales claves para la formación integral.

Asimismo, se identificó que el estudiantado proyecta su ejercicio profesional como una vía para contribuir a la construcción de paz. Las actividades de servicio han favorecido la toma de conciencia sobre la importancia de generar interacciones sociales positivas y entornos seguros para el aprendizaje y la convivencia. Desde esta perspectiva, los estudiantes reconocen que pueden contribuir activamente al diseño e implementación de proyectos orientados a prevenir riesgos sociales y atender problemáticas que afectan a la juventud y a la sociedad en general. Tal como indican en sus estudios Esparza-Reig (2020), García-Peña y Arana-Medina (2023), García-Taibo et al., (2023), y Ruiz-Ordóñez (2020), quienes destacan el papel de la juventud universitaria en la promoción de la paz y la justicia social.

Los resultados permiten afirmar que el estudiantado universitario se percibe fortalecido, ya que estas prácticas despiertan en ellos la motivación, el deseo de ayudar a otros y la capacidad de reconocer el sentido social de su labor, reforzando así su compromiso con la comunidad. Asimismo, adquieren conciencia sobre el papel que puede desempeñar su profesión en la construcción de la paz y en el fortalecimiento de la responsabilidad social, especialmente ante los desafíos de la realidad social.

Se concluye que resulta fundamental que las universidades integren espacios de práctica profesional o académica que permitan a los estudiantes diseñar e implementar propuestas orientadas a la atención de problemáticas sociales, bajo un enfoque de servicio. Estas experiencias no solo favorecen el conocimiento de la realidad que los rodea, sino que también fortalecen

la conciencia sobre la relevancia de su labor en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, a través de la puesta en práctica de valores.

Finalmente, esta investigación aporta información valiosa para comprender la percepción de los estudiantes respecto a la vocación de servicio, las conductas prosociales y su contribución a la construcción de una cultura de paz. No obstante, presenta ciertas limitaciones, ya que se desarrolló únicamente en una universidad, dentro de un programa educativo específico. Además, al centrarse únicamente en la perspectiva estudiantil, se dejan fuera otras visiones, como las de docentes, que podrían enriquecer la comprensión del fenómeno. En este sentido, se sugiere ampliar la población y diversificar los contextos de aplicación en futuros trabajos, a fin de enriquecer la perspectiva del tema y obtener resultados más generalizables. Pese a ello, este estudio resulta relevante al evidenciar la necesidad de que los programas educativos incorporen experiencias formativas significativas que favorezcan una formación integral, comprometida y éticamente orientada al bien común.

Referencias

- Arias-Gallegos, W. L. (2021). Efectos de un programa de conducta prosocial en estudiantes universitarios. *Educación*, 27(2), 137-154. <https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n2.2430>
- Barrero-Toncel, V., Ocampo-Flórez, E., Barreto-Sánchez, D. C., y Rodríguez-De Ávila, U. E. (2023). Propiedades psicométricas de la escala de prosocialidad de Caprara et al. (2005) en Colombia. *Psicogente*, 26(50). <https://doi.org/10.17081/psico.26.50.6139>
- Cañas-Betancur, D. C., Ardila-Rodríguez, W., Vásquez-Caballero, D. A., y Portilla-Duque, N. (2024). Estudio descriptivo de la prosocialidad en estudiantes de educación superior de Colombia. *Rastros Rostros*, 26(1), 1-17. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2024.01.01>
- Chiva-Bartoll, O., Ruíz, M., P. J., Capella-Peris, C., y Salvador-García, C. (2020). Effects of Service Learning on Physical Education Teacher Education Students' Subjective Happiness, Prosocial Behavior, and Professional Learning. *Frontiers in Psychology*, 11(1). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00331>
- Creswell, J.M. (2007). *Idagación cualitativa y diseño de investigación: Elección entre cinco enfoques* (2ª ed.). Sage Publicaions.
- Esparza-Reig, J. (2020). La conducta prosocial como factor protector de los problemas

- de adicción al juego en universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1197>
- García-Peña, J. J., y Arana-Medina, C. M. (2023). Estrategias de prosocialidad en jóvenes desvinculados del conflicto armado en Colombia. *El Ágora U.S.B.*, 22(2), 601-612. <https://doi.org/10.21500/16578031.6259>
- García-Taibo, O., Martín-López, I. M., Baena-Morales, S., y Rodríguez-Fernández, J. E. (2023). The impact of Service-Learning on the Prosocial and Professional Competencies in Undergraduate Physical Education Students and Its Effect on Fitness in Recipients. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 6918. <https://doi.org/10.3390/ijerph20206918>
- Jiang, Y., Yao, Y., Zhu, X., y Wang, S. (2021). The Influence of College Students' Empathy on Prosocial Behavior in the COVID-19 Pandemic: The Mediating Role of Social Responsibility. *Frontiers in Psychology*, 12, Artículo 782246. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.782246>
- Kell, C. M., Haffeejee, F., y Ducray, J. F. (2023). Enhancing Education Through Community Engagement: Perspectives of Student Volunteers. *African Journal of Health Professions Education*, 15(3), 26-29. <https://doi.org/10.7196/AJHPE.2023.v15i3.1673>
- Martínez Godínez, V. L. (2013). *Métodos, técnicas e instrumentos de Investigación*. <https://www.guaio.org/sites/default/files/portafolio%20docente/M%C3%A9todos%20de%20t%C3%A9cnicas%20e%20instrumentos%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf>
- Paxton, J. (2024). Beyond Graduation: The Prosocial Effects of Service-Learning and Volunteerism on College Alumni. *Engaging in Prosocial Behaviour for an Inclusive Society*. <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.1006066>
- Pegalajar-Palomino, M. C., Martínez-Valdivia, E., y Burgos-García, A. (2021). Análisis de la responsabilidad social en estudiantes universitarios de educación. *Formación Universitaria*, 14(2), 95-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200095>
- Rivera-Iribarren, M., Calderón, S., L., Casanova, S., E. y Rojas, B., G. M. (2024a). Prácticas educativas para la formación de jóvenes en responsabilidad social y cultura de paz. En Dávila-Navarro, M.C., Serna-Antelo, M.L., Rivera-Iribarren, M. y Galván-Parra, L. A. (Eds.) *Derechos humanos y conductas prosociales para la inclusión social, educativa y tecnológica* (pp. 208-235). Fontamara.
- Rivera-Iribarren, M., Casanova-Sánchez, E., Rojas-Borboa, G. M. y Morales-Trujillo, V. M. (2024b). Impacto de la educación superior en el desarrollo de ético y profesional: la perspectiva de estudiantes universitarios. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 12 (Esp). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i.4397>
- Rivera-Iribarren, M., Crespo-Cabuto, A. y Rojo-Carlón, J. M. (2024c). Acciones docentes que favorecen la responsabilidad social en la universidad: caso de estudio. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 11(3). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i3.4089>
- Ruiz, J., I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª ed). Universidad de Deusto.
- Ruiz-Ordóñez, Y. (2020). Empatía y prosocialidad: Proyectos de aprendizaje-servicio en

- psicología social. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 441-448. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1861>
- Schiff, D. S., Lee, J., Borenstein, J., y Zegura, E. (2023). The Impact of Community Engagement on Undergraduate Social Responsibility Attitudes. *Studies in Higher Education*, 49(7), 1151-1167. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2260414>
- Severino-González, P., Sarmiento-Peralta, G., Alcaino-Oyarce, M., y Maldonado-Becerra, C. (2022). Prosocialidad y estudiantes universitarios: entre una política educativa transformadora y la docencia basada en responsabilidad social. *Formación Universitaria*, 15(4), 49-58. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000400049>
- Tanon de Toscano (2013). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En, G. Tanon (Comp.), *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pp. 47-68). Colombofrances. https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48

12. Calidad de relación en pares universitarios de dos instituciones públicas del sur de Sonora



JOSÉ RUBÉN ANDRADE ARMENTA*

ENEIDA OCHOA AVILA**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.389.12>

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo describir la calidad de relación en pares percibida por universitarios de dos instituciones de educación superior; para ello se realizó un estudio cuantitativo no experimental descriptivo en el cual participaron 211 universitarios, para la recolección de los datos se utilizó un inventario en formato Likert que mide la percepción de la calidad de relaciones. Dentro de los resultados se encontró que la calidad de relación percibida es baja, lo cual podría considerarse alarmante. Se concluye que este estudio aporta a la literatura sobre temas de calidad de relación interpersonal en pares universitarios y se puedan tomar medidas de mejora para la promoción de relaciones saludables en el aula.

Palabras clave: *relaciones interpersonales, estudiantes, contexto educativo.*

* Maestro en Investigación Psicológica. Estudiante de Doctorado en Investigación Psicológica del Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3104-7245> ; Correo electrónico: psic.jrandrade@outlook.com.

** Doctor en Filosofía con especialización en Administración de Empresas. Responsable del Programa de Maestría en Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6510-8552> ; Scopus ID: 56544543700

Introducción

Según Casares (2021), la calidad de las relaciones interpersonales determina notablemente el bienestar y satisfacción, aunque de igual manera puede determinar el propio malestar y sufrimiento. En las relaciones interpersonales que surgen dentro del aula se comparten vivencias, conocimientos y valores donde los estudiantes pueden intercambiar formas de sentir y percibir, a su vez se comparten necesidades en común, intereses e incluso afecto, sin embargo, cabe mencionar que si la calidad de estas relaciones no es positiva pueden llegar a afectar al estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje (López y Soraca, 2019).

Santos-Moreira et al. (2022) mencionan que para que exista una adecuada comunicación dentro del aula se deben fomentar las relaciones interpersonales de los estudiantes con sus pares, entendiendo a estas relaciones como las interacciones entre dos o más personas donde se busca satisfacer necesidades, sentimientos y experiencias en un momento particular, que, a su vez, otorguen un ambiente de confianza entre los integrantes. Además, las relaciones interpersonales que surgen entre pares se consideran como parte fundamental para el desarrollo del sentido de pertenencia (Maluenda-Albornoz y Berríos-Riquelme, 2023).

La teoría del intercambio social se considera como una de las más influyentes para explicar el comportamiento social, la cual comprende acciones interdependientes ante las reacciones satisfactorias entre los individuos, los intercambios sucedidos en las interacciones se guían por reglas y normas de negociación y reciprocidad (Monterrubio et al., 2018). Ahora bien, la teoría de la interdependencia social sugiere que las personas interactúan y toman decisiones en función de la relación entre sus intereses personales y los de los demás, a partir de esto surgen interacciones sociales que se consideran positivas si existe cooperación mutua en el aprendizaje, ya que estimula y facilita el alcance de objetivos en común, a su vez conjuga la responsabilidad individual con la grupal y favorece el desarrollo de destrezas sociales (Torres, 2019).

Por su parte, Yarlaque (2017) menciona que la teoría del aprendizaje social de Bandura explica la conducta humana como la interacción recípro-

ca de factores cognitivos, comportamentales y ambientales que pueden influir en los individuos y sus propias limitaciones. Esta influencia varía acorde a la persona y la situación, por ejemplo, cuando ciertas condiciones ambientales son demandantes pueden obligar al individuo a realizar una conducta determinada, en cambio cuando las demandas ambientales son más débiles, los factores personales (cognitivos y comportamentales) son los que rigen la conducta que se determinará. El presente estudio aborda la calidad de las relaciones interpersonales entre pares universitarios desde una perspectiva psicosocial considerando la teoría del aprendizaje social, la teoría de la interdependencia social y la teoría del intercambio social para describir implicaciones en los resultados.

Se han llevado a cabo diversos estudios sobre esta temática. Al respecto, en el estudio de Loáiciga (2020) —cuyo objetivo fue develar los factores que condicionan las relaciones interpersonales y situaciones de convivencia en el aula universitaria— participaron 100 estudiantes, se concluyó que el factor principal de una mala relación dentro del aula es la falta de comunicación entre equipos, el autor concluye que para que exista mejoría en las relaciones interpersonales se debería asumir un protocolo de distribución de roles, donde cada uno cambie el rol de las actividades a realizar dentro del aula con el fin de seguir un objetivo en común.

Otro estudio cualitativo de Basantes-Arias et al. (2020) tuvo como objetivo analizar el aprendizaje cooperativo en mejora de conocimientos, habilidades, actitudes y relaciones interpersonales dentro del aula, para ello se analizaron aspectos teóricos sobre el trabajo cooperativo, así como los conceptos de distintos estudios y criterios de docentes investigadoras. Los autores concluyen que las relaciones interpersonales se vuelven más estables, profundas y comprometidas durante el aprendizaje cooperativo, lo que a su vez genera relaciones más positivas propiciando una adecuada salud mental.

Ahora bien, abordando conductas disruptivas y relaciones interpersonales, el estudio de Moreno et al. (2023) tuvo la finalidad de distinguir situaciones negativas de 49 estudiantes de educación general básica, entre ellas: agresividad, indisciplina y dificultad en el proceso enseñanza-aprendizaje. La recolección de los datos fue mediante un cuestionario aplicado a los participantes. Los resultados incluyeron la presencia de comportamientos disruptivos en el aula, pero no de un grado alarmante. Los autores con-

cluyen que las relaciones sociales positivas podrían ayudar a disminuir estos comportamientos entre los pares de estudiantes y con sus adultos. Un estudio cualitativo de caso elaborado en Colombia por Londoño y Mejía (2021) identificó que las relaciones interpersonales se presentan de forma negativa entre estudiantes de educación básica caracterizadas por acciones de ofensas y ridiculizaciones, donde participan como víctimas y victimarios.

Por su contraparte, el estudio de Cuadros y León-del Barco (2024) propuso analizar características positivas de las relaciones interpersonales de escolares de educación básica y media en Chile. Dentro de los resultados se destaca que las características positivas más relevantes en las relaciones que surgen dentro del aula son la satisfacción, la aprobación y el disfrute compartido por la compañía. Los autores concluyen reconociendo la importancia de aspectos favorecedores para el proceso educativo y convivencia dentro del aula, como también para la mejora del rendimiento académico.

Por su parte, el estudio cualitativo de Betoret y Escobedo-Peiro (2022) analizó las relaciones interpersonales en un grupo focal de seis participantes de investigación inclusiva y su influencia en la movilización del conocimiento y responsabilidad social universitaria. Dentro de los resultados se apreciaron los aspectos que caracterizan sus relaciones interpersonales tanto a nivel interno del grupo como externo, a su vez, se identificaron categorías que se ven condicionadas en función de la calidad de sus relaciones en cuanto a afinidad ideológica, resolución de conflictos, aprender de errores y los encuentros mutuos. Los autores concluyen que el estudio puede ser un parteaguas ante la burocracia del mundo de la investigación y sugieren realizar más estudios sobre el papel de las relaciones interpersonales en la población de investigadores.

Un estudio descriptivo elaborado por Kogien et al. (2023) que tuvo como objetivo identificar la prevalencia y los factores asociados a la ideación suicida pasiva y activa en 321 (233 mujeres y 88 hombres) estudiantes universitarios, mostró que carecer de buenas relaciones interpersonales con sus pares se encontraba dentro de los factores asociados a la ideación suicida. Los autores concluyeron haciendo énfasis en la prevalencia y los factores asociados con el fenómeno destacando su importancia para entenderlo y disminuirlo.

Por su parte, el estudio de Soria et al. (2014) tuvo como objetivo evaluar las relaciones sociales y escolares de 113 estudiantes universitarios, la recolección de los datos se obtuvo por medio de una escala tipo Likert. Dentro de los resultados, no se encontraron diferencias significativas entre los sexos, sin embargo, gran parte de los participantes alcanzaron niveles moderados de problemas en sus relaciones sociales y escolares. Los autores concluyen en la necesidad de realizar estudios que analicen las interacciones entre pares y el profesorado con sus alumnos para lograr un ambiente escolar que fomente un adecuado rendimiento académico.

Dentro de los resultados recopilados en los estudios anteriormente mostrados se destacan vacíos de conocimiento respecto a la variable de interés, se realizó la búsqueda sobre la calidad de relación interpersonal en población de pares universitarios, si bien, hay innumerables estudios que incluyen a la variable de relaciones interpersonales, carecen estudios sobre la calidad de relación en pares.

Algunos estudios demuestran el impacto que algunos factores (Basantes-Arias et al., 2020; Loáiciga, 2020) tienen en las relaciones interpersonales, como también comportamientos violentos (Moreno et al., 2023; Soria et al., 2014), ninguno muestra una forma de clasificarlas (nivel, grado, calidad). A su vez, cabe resaltar las problemáticas mencionadas como, por ejemplo, considerar como factor de riesgo las malas relaciones en pares para la ideación suicida (Kogien et al., 2023).

Considerando lo anterior, se plantea el objetivo de describir la calidad de relación en pares percibida por universitarios de dos instituciones de educación superior.

Considerando la importancia del desarrollo profesional en los estudiantes universitarios, como también el ejercicio mismo del futuro profesional en el campo laboral, es pertinente realizar estudios sobre las relaciones interpersonales y su calidad que ayuden no solo a identificar factores que determinan relaciones interpersonales positivas o negativas, sino también una forma de medirlas en pares, para así buscar obtener un ambiente adecuado en el aula que fomente de manera positiva al estudiante.

Método

Se realizó un estudio cuantitativo (Hernández et al., 2014) de tipo descriptivo, con un diseño no experimental de corte transversal.

Participantes

Se contó con la participación de 121 estudiantes universitarios de dos instituciones de educación superior públicas del sur de Sonora, una de Navojoa (101 hombres) y otra de Ciudad Obregón (110 mujeres), ambos grupos de estudiantes inscritos con edades de 18 años en adelante. El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia (Hernández et al., 2014).

Instrumento

Se aplicó el Inventario Red de Relaciones, versión cualidades de la relación, de Buhrmester y Furman (2008 como se citó en Jaen et al., 2021), el cual cuenta con 27 reactivos tipo Likert con opción de respuesta: “Nunca”, “Casi Nunca”, “A veces”, “Casi Siempre” y “Siempre”. Dicho inventario clasifica la calidad de relaciones en cuatro dimensiones: satisfacción con la interacción (10 reactivos); manipulación y control (9 reactivos); autodivulgación y apoyo emocional (5 reactivos); y conflicto (3 reactivos). Cuenta con una fiabilidad total α de Cronbach = 0.887. Ha sido utilizado en población de universitarios mexicanos y fue traducido y validado por Jaen et al. (2021).

Procedimiento

Para llevar a cabo este estudio, se esperó la autorización por parte del Comité de Ética en Investigación de la universidad de adscripción, posterior a recibir la autorización, se acudió con las autoridades de ambas universidades públicas tanto de Navojoa como de Ciudad Obregón, So-

nora donde se presentó el proyecto y se obtuvo su apoyo para realizar la aplicación en cada una de ellas. En una institución se acordó seleccionar grupos disponibles con aulas de cómputo para que los participantes pudieran responder el instrumento de forma presencial-virtual mediante Google Forms y en la otra se utilizó un código QR para acceder a la misma liga del instrumento mediante el uso del celular personal. En dicha liga proporcionada en ambas instituciones se incluía de inicio el consentimiento informado describiendo que, en caso de participar, el uso de los datos proporcionados será utilizado únicamente para fines de investigación de forma anónima, se brindaron instrucciones para facilitar las respuestas de los participantes, una vez que terminaron de responder el instrumento se agradeció su participación.

Finalmente se analizaron los datos mediante el programa Statistical Package for the Social Science (SPSS) versión 27 y se calcularon los estadísticos descriptivos con el fin de cumplir los objetivos del estudio.

Resultados

Con el fin de cumplir con los objetivos establecidos, se realizaron análisis descriptivos generales y por cada dimensión de la calidad de relación. Para clasificar los valores de calidad en baja, media y alta, se definieron rangos específicos: baja de 0 a 1.33, media de 1.34 a 2.66 y alta de 2.67 a 4.

Para comprobar la normalidad en la distribución de los datos se recurrió a la prueba de Kolmogorov-Smirnov, en la IES de Navojoa los datos indicaron normalidad con la calidad de relación con los compañeros ($p = 0.200$), sin embargo, se presentó anormalidad con las compañeras ($p = 0.049$), debido a esto se acudió a la asimetría y la curtosis, cuyos datos indicaron que parece una distribución normal (0.590 y -0.126). En la IES de Obregón sucedió algo similar, los datos indicaron normalidad con la calidad de relación con los compañeros ($p = 0.063$), pero anormalidad con las compañeras ($p = 0.006$), igualmente se acudió a la asimetría y curtosis como referencia para una distribución cercana a normal (0.112 y -1.204).

La tabla 1 incluye institución, localidad, número y sexo de participantes, sexo de par, los valores mínimos y máximos, la media y la desviación estándar.

dar de todos los reactivos. Se puede observar que la calidad de relación percibida en ambos compañeros es baja (valores entre 0-1.33).

Tabla 1. *Análisis descriptivos de calidad de relación percibida con compañeros de ambos sexos*

IES	Sexo	Mín	Máx	M	DE
Navojoa H (n=101)	M	0.00	2.74	0.92	0.61
	H	0.00	2.81	1.06	0.65
Obregón M (n=110)	M	0.00	2.70	1.10	0.76
	H	0.00	2.85	1.22	0.74

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2 se incluyó institución, localidad, el sexo de par, los valores mínimos y máximos, la media y la desviación de cada dimensión del instrumento. Puede observarse que únicamente la satisfacción con la interacción en ambos sexos se presenta una media dentro de los valores de calidad medios (1.34 – 2.66), y con la IES de Obregón, en la dimensión de auto divulgación y apoyo con sus compañeros hombres. En el resto de las dimensiones los valores en ambas IES son bajos (0 – 1.33).

Tabla 2. *Análisis descriptivos de las dimensiones de la calidad de relación con compañeros de ambos sexos*

Dimensión	IES	Sexo	Mín	Máx	M	DE
Satisfacción con la interacción	Navojoa	M	0.00	3.70	1.45	0.92
		H	0.00	3.70	1.75	0.96
	Obregón	M	0.00	4.00	1.64	1.08
		H	0.00	4.00	1.87	1.08
Manipulación y control	Navojoa	M	0.00	2.33	0.53	0.58
		H	0.00	2.00	0.50	0.52
	Obregón	M	0.00	4.00	0.70	0.73
		H	0.00	4.00	0.64	0.69
Auto divulgación y apoyo	Navojoa	M	0.00	3.80	0.69	0.85
		H	0.00	4.00	0.97	0.99
	Obregón	M	0.00	4.00	0.97	1.02
		H	0.00	3.80	1.49	1.00

Conflicto	Navojoa	M	0.00	4.00	0.66	0.75
		H	0.00	3.00	0.64	0.68
	Obregón	M	0.00	4.00	0.77	0.80
		H	0.00	4.00	0.76	0.80

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los resultados indicaron que en términos generales la calidad de relación percibida con pares en ambas instituciones fue baja (medias menores a 1.33), ahora bien, en cuanto a los componentes positivos y negativos que componen la calidad de relación, en su mayoría no varían tanto, únicamente hubo una diferencia descriptiva por sexo en una dimensión, lo cual indica mayor auto divulgación y apoyo percibido por universitarias hacia sus pares masculinos ($M = 1.49$) que con sus pares femeninas ($M = 0.97$), lo cual indicaría, según los datos descriptivos, que suelen compartir más información personal y se sienten más apoyadas en situaciones adversas dentro del aula con sus pares masculinos que con sus pares femeninas.

Estos resultados podrían considerarse alarmantes, ya que las malas relaciones se consideran un factor de riesgo para la conducta suicida (Kogien et al., 2023), además, los resultados son similares a algunos estudios, por ejemplo, el de Moreno et al. (2023) sobre conductas disruptivas dentro del aula, ya que dentro del presente instrumento se incluyen los aspectos negativos, percepción de conflicto y manipulación y, aunque en ambas instituciones se presenta bajos, no se debe restarle importancia a cada caso, ya que puede ser un tema de intervención para desarrollar una cultura de paz dentro de la instituciones.

La teoría del aprendizaje social menciona que existen factores cognitivos, comportamentales y ambientales que pueden limitar o presionar a una persona en tener o no una conducta determinada, en el caso de la dimensión de auto divulgación y apoyo, la percepción ligeramente mayor en los pares masculinos sobre los pares femeninos podría asociarse a razones culturales, incluso androcéntricas, como por ejemplo la idea de que un líder tiene que ser un hombre, o que el hombre protege y se encarga de resolver problemas.

El presente estudio tuvo como objetivo describir la calidad de relación en pares percibida por universitarios de dos instituciones de educación superior. Los resultados indicaron que la calidad de relación en ambas instituciones fue baja, encontrándose diferencia por sexo en solamente un apartado. La principal limitación del estudio es con la muestra de participantes, ya que solo se obtuvieron datos de mujeres de una institución y de hombres de otra, tampoco se realizaron pruebas estadísticas de comparación de ningún tipo, únicamente se basó de datos descriptivos sobre las medias a partir de los valores de los rangos establecidos.

Se recomienda realizar más estudios sobre relaciones interpersonales que contemplen aspectos de su calidad dentro del contexto escolar y que consideren aspectos positivos y negativos dentro de las interacciones entre los pares, ya que ambos aspectos pueden favorecer o desfavorecer el desarrollo académico y personal de cada estudiante. Se espera que este estudio aporte a la literatura sobre temas de calidad de relación interpersonal en pares universitarios, sexo y género, y que también se tomen medidas de mejora en cuanto a la promoción de relaciones saludables en el aula universitaria desde la igualdad.

Referencias

- Basantes-Arias, E., Escobar, M. G. y Rodríguez-Arellano, N. G. (2020). El uso del aprendizaje cooperativo como medio para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes. *Polo del Conocimiento*, 43(5), 36-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398409>
- Betoret, S. y Escobedo-Peiro, P. (2022). La importancia de las relaciones interpersonales en la investigación inclusiva. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 120-136. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.010>
- Casares, M. I. M. (2021). *El complejo mundo de las relaciones interpersonales*. Comercial Grupo ANAYA, SA.
- Cuadros, O., y León-del Barco, B. (2024). Análisis discriminante de las relaciones interpersonales positivas de aula y rendimiento académico en escolares chilenos. *Educación XX1*, 27(2), 195-221. <https://dehesa.unex.es/entities/publication/1ec9156c-36cd-4273-b553-48258c558d53>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.) McGraw-Hill.
- Jaen, C. I., Rivera, S., y Velasco, P. W. (2021). Traducción y adaptación del Inventario de

- Redes de Relaciones en adolescentes mexicanos: versión pareja. En C, Armenta, A., Domínguez, C., Cruz. (eds.) *Aportaciones a la Psicología Social* (pp. 237-251) Universidad Iberoamericana. <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/aportacionespsicologia-social.pdf>
- Kogien, M., Reschetti, S., Francine, C., Rézio, L., y Spindler, J. (2023). Prevalencia y correlatos de ideación suicida pasiva y activa en integrantes de posgrado. *Revista Latino-Americana Enfermagem*, 31. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6581.3981>
- Loáiciga, J. (2020). Relaciones interpersonales y situaciones de convivencia en el aula universitaria. *Revista Académica Arjé*, 3, 15-25. <https://revistas.utn.ac.cr/index.php/arje/article/view/240/216>
- Londoño, C., y Mejía, G. (2021). Las relaciones interpersonales en contextos educativos diversos: estudio de casos. *Perspectivas*, 1(21), 25-40. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/2456/2445>
- López, N. R., y Soraca, T. (2019). Relaciones interpersonales y su incidencia en el aula. *Educación y Ciencia*, 23, 191-206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982129>
- Maluenda-Albornoz, J. y Berríos-Riquelme, J. (2023). Abandono universitario: predictores y mediadores en estudiantes universitarios chilenos de primer año. *Revista Costarricense de Psicología*, 42, 45-64. <https://doi.org/10.22544/rcps.v42i01.03>
- Monterrubio, C., Sosa-Ferreira, A. P., y Osorio-García, M. (2018). Impactos del turismo residencial percibidos por la población local: una aproximación cualitativa desde la teoría del intercambio social. *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 16, 103-118. <https://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v16n1/2007-8900-liminar-16-01-103.pdf>
- Moreno, J. A., Castro, W. R., Culqui, D. D., y Neto, H. M. (2023). Las conductas disruptivas en las relaciones interpersonales. *Revista DATEH*, 5(3). <https://investigacion.utc.edu.ec/index.php/dateh/article/view/678/913>
- Santos-Moreira, L. L., García-Mera, S. M., y Moreno-Arteaga, N. I. (2022). La comunicación en el aula y su influencia en las relaciones interpersonales: un estudio de caso. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v10n2/2308-0132-reds-10-02-e23.pdf>
- Soria, R., Ávila, E., y Ramírez J. I. (2014). Relaciones sociales y escolares de alumnos universitarios. Diferencias de género. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(3). <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2014/epi143a.pdf>
- Torres, M. (2019). *Diseño de estrategias de aprendizaje cooperativo sustentada en la teoría de la interdependencia social, sociocultural y del constructivismo genético para desarrollar el pensamiento creativo en la enseñanza de la historia en los estudiantes del tercer grado del nivel secundario de la I.E. "Carlos Augusto Salaverry" del distrito de la Victoria, provincia de Chiclayo, región Lambayeque durante el año escolar 2017* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/9698>
- Yarlaque, M. M. (2017). *Propuesta de estrategias de habilidades sociales basada en la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, para mejorar las relaciones interpersonales en las estudiantes universitarias de la Especialidad de Educación Inicial - Lemm - Fach-*

se-Unprg-2017 [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/6153>

13. Los espacios universitarios como frontera ante las violencias. Una aproximación a rutas posibles para una cultura de paz



JEISON FELIPE GÓMEZ-SÁNCHEZ*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.389.13>

Resumen

Las violencias en México y en la región han constituido un rasgo estructural mantenido históricamente. Los recientes índices respecto a la victimización y percepción sobre seguridad pública demandan pensar alternativas para la construcción de sociedades donde la cultura de paz se haga presente, especialmente abordando acompañamientos y oportunidades para un sector específico de la población: las juventudes. En este marco, el presente trabajo reflexiona sobre la cultura de paz y el potencial de los espacios universitarios como frontera ante las violencias. Producto de una revisión de literatura en esta temática, se identifican estrategias que las instituciones de educación superior podrían desplegar para asir una cultura de paz, entre ellas la incorporación curricular, la apertura de programas de formación, enfoques y metodologías cimentadas en pedagogías para la paz, y condiciones institucionales para el acompañamiento y la vinculación, que impulsen ciudadanías críticas, solidarias y comprometidas con la no violencia.

Palabras clave: *educación superior, educación para la paz, juventudes.*

* Maestro en Estudios Políticos y Sociales. Estudiante de Doctorado en Psicología (Educativa y del Desarrollo) de la UNAM. Investigador adscrito al Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad de la Educación GIECE, USB Cali, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1929-5932>

Introducción

No resulta exagerado señalar que gran parte de la historia de los pueblos latinoamericanos (la *América Ladina*, en palabras de la intelectual afro-brasilera, Leila González) ha sido forjada bajo la marca de distintas manifestaciones de la violencia, ya sea desde las relaciones de despojo y sometimiento de la conquista y la colonia, hasta las más recientes formas de exclusión y desigualdad que caracterizan la vida social. Las violencias, plurales y divergentes, han constituido uno de los rasgos persistentes de las sociedades de la región. Esto resulta contradictorio al reflexionar sobre la expansión de los discursos y políticas orientadas a la paz, mientras de forma paralela se es testigo de múltiples formas de agresión que impactan los cuerpos y los territorios. Las reacciones de naturalización de las violencias, así como el tratamiento de las mismas como hechos aislados, pareciera devenir de un entramado complejo que se produce en lo estructural y se reproduce en lo simbólico.

Lo anterior, que podría tener un talante discursivo, es ratificado por los datos. La región triplica la tasa de homicidios observada a nivel mundial (20 homicidios por cada 100 000 habitantes en América Latina y el Caribe, en contraste con 5.6 de la tasa mundial), el sentimiento de inseguridad de ciudadanos/as aumenta progresivamente (de 8% en 2012 a 18% en 2021), a la par que disminuye la confianza en instituciones encargadas de mantener el orden público y la seguridad, como la policía. Uno de los efectos de las violencias se encuentra también en el costo económico para la región que, siguiendo al Banco Interamericano de Desarrollo (2024), en 2022 ascendió al 3.44% de su Producto Interno Bruto (80% del presupuesto asignado a educación).

Un panorama con tales complejidades dificulta el goce de un bienestar físico, mental y social, lo que es ineludible para la garantía de la salud como uno de los derechos fundamentales de todas las personas (Organización Mundial de la Salud oms, 2014). Este contexto posibilita vislumbrar la magnitud de las violencias en América Latina y el Caribe, donde el caso de México no ha sido la excepción. Algunos datos que permiten dimensionar la experiencia de las violencias en el país pueden encontrarse en la Encues-

ta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública ENVIPE, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI.

Sobre la percepción de seguridad registrada por hombres y mujeres, la ENVIPE en INEGI (2024) refleja resultados clave. Se encuentra que 73.6% de la población encuestada en el país se siente insegura, lo que es mayor en las mujeres en contraste con los hombres (77.3% y 69.3%, respectivamente). Adicional a lo registrado en la tabla 1, se tiene que los lugares en los que se reporta mayor percepción de inseguridad son: los cajeros automáticos ubicados en la vía pública, durante el uso del transporte público, y cuando se transita por la calle, es decir, espacios que hacen parte de la cotidianidad de las personas mexicanas.

Tabla 1. Percepción de seguridad en los Estados Unidos Mexicanos, año 2024. ENVIPE						
Sexo	Percepción de seguridad	Estimaciones puntuales	Coeficientes de variación	Errores estándar	Límite inferior	Límite superior
Total	Seguro/a	24.4	0.9	0.2	24.1	24.8
	Inseguro/a	73.6	0.3	0.2	73.3	74.0
Hombres	Seguro	28.9	1.1	0.3	28.4	29.4
	Inseguro	69.3	0.5	0.3	68.8	69.8
Mujeres	Segura	20.6	1.2	0.3	20.2	21.1
	Insegura	77.3	0.3	0.3	76.9	77.7

Fuente: INEGI (2024). Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=ENVIPE_SEGURIDAD_ESTADO&bd=ENVIPE

Estas percepciones no se fundan en el vacío, por el contrario, señalaría Merleau-Ponty (1993) “(...) el mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo” (p. 16). La percepción no es un conocimiento absoluto ni cerrado, pero se percibe el mundo a partir de lo que el sujeto experimenta. La ENVIPE registra que, en el caso mexicano, para 2023 se reportaron 33 267 delitos por cada 100 000 habitantes, siendo los más frecuentes: el fraude, asalto en la calle o en el transporte público y la extorsión (INEGI, 2024). En este sentido, las percepciones están enmarcadas en un contexto que refleja de manera fáctica la incidencia delictiva que podría afectar (o ha afectado) a la población, lo que justifica la construcción de percepciones de inseguridad.

Aunque existen variaciones en la tasa de prevalencia delictiva por rango etario, ninguno de ellos se encuentra eximido de esta dinámica. Al focalizar la problemática en jóvenes y adultos jóvenes, se tiene que para quienes se encontraban entre los 18 y 19 años en 2023, la prevalencia registrada fue de 26 162 víctimas de delitos por cada 100 000 habitantes, mientras que quienes se encuentran en el rango de edad de entre 20 a 29 años, se observó una tasa de 30 249 delitos por cada 100 000 habitantes. Por tanto, no es de extrañar que, en torno a la percepción de seguridad, para cada uno de estos rangos etarios, se registre la sensación de inseguridad en un 69.4% y 72.5%, respectivamente. Adicionalmente, las personas encuestadas reportaron mayoritariamente que no perciben mejoría en la seguridad pública en el país, e incluso opinan que esta podría empeorar (55.1% para quienes se encuentran entre los 18 a 19 años, y 59.6% para las personas con edades de 20 a 29 años).

Hasta aquí, este recorrido ha apuntado a poner de manifiesto un contexto problemático marcado por las violencias, como ocurre en México, que deriva en una fuerte preocupación para la población del país, incluyendo el caso específico de las juventudes. Este escenario no se plantea con la intención de situar una postura fatalista, por el contrario, insta a pensar en qué opciones se pueden proyectar para incidir positivamente en su reducción. Una de ellas se plantea considerando el papel que pueden jugar las instituciones de educación superior.

De forma progresiva, el acceso a las aulas universitarias ha venido expandiéndose. Pese a algunas retracciones durante la pandemia por Covid-19, la generalidad de los datos alrededor de la cobertura y la tasa bruta de matriculación a la educación superior muestran un subsistema en crecimiento. Si para el ciclo 1990-1991 se tenían 2 123 instituciones educativas en este nivel de formación, y una tasa de cobertura bruta en modalidad escolarizada de 13.9%, durante el ciclo 2023-2024 se ubican 8 966 instituciones y una cobertura que arriba al 35.4% (al unir las modalidades escolarizada y no escolarizada, aumenta al 44.4%), lo que representa una absorción del 75.4% (DGPPYEE SEP, 2024). Este contexto, además de reflejar el incremento registrado en la data utilizada para evidenciar el avance del subsistema de educación superior en el país, ha venido acompañado de la búsqueda por aperturar las aulas a poblaciones históricamente vulneradas y que, por primera vez en sus familias, ingresan a la profesionalización.

En este sentido, el presente trabajo señala que las universidades pueden no solamente constituir espacios de formación académica para estas poblaciones, sino de coconstrucción de proyectos de vida y, especialmente, que estos puedan estar alejados de círculos de violencia, desigualdad y exclusión. Lo anterior está impulsado por el presupuesto de que, aunque los factores socioeconómicos circundantes a un sujeto que decide ingresar a la educación superior son relevantes, no son determinantes, pues los espacios universitarios tienen el potencial de favorecer condiciones para acompañar e impulsar trayectorias formativas integrales, de manera que sea posible aspirar y realizar otras posibilidades de ser y habitar el mundo.

Sin el ánimo de profundizar en ese concepto, vale la pena retomar de forma somera la noción de agencia. Giddens (2011) sostiene que el sujeto, aunque inmerso en la estructura social, no se reduce a ella, sino que puede desarrollar la capacidad de intervenir en la misma, de modo que no solamente le represente restricciones sino medios posibles para la acción. Esta puntualización permite postular que las universidades son espacios posibles para el desarrollo y despliegue de la agencia para gestar acciones transformadoras en contextos marcados por la violencia y la desigualdad para “ser pacíficamente en comunidad”.

Las universidades, como espacios de sociabilidad, representan lugares que brindan oportunidades para la interacción y la construcción de la identidad individual y colectiva. Sin embargo, ello no es “naturalmente dado”, sino construido y reconstruido, teniendo como resultados sentidos y significados individual y colectivamente sostenidos. El tránsito de la violencia hacia la cultura de paz como mecanismo para ser y estar consigo mismo y con la otredad puede emerger de contextos variados, entre ellos, los espacios universitarios, siempre y cuando los valores, políticas y acciones desplegadas por dichos espacios así lo favorezcan.

Esta reconstrucción de los sentidos y significados es susceptible de realización siempre que el espacio universitario no sea únicamente reproductor de la estructura social. Así, otros registros de la acción son favorecidos por un lugar que no es solamente físico, sino simbólico. Al respecto, Duschatzky (1999), desde el estudio de la educación básica, plantea a “la escuela como frontera”. Para los propósitos del presente trabajo, se intercambia esta denominación por la de “los espacios universitarios como frontera”.

Los espacios universitarios como frontera se presentan cuando irrumpen referentes históricos de identificación de los y las jóvenes, lo que no implica el borramiento de sus experiencias previas, pero sí la apertura y ofrecimiento de una variación simbólica, donde la realidad puede ser representada, dicha y vivida de otro modo, brindando referentes y soportes discursivos no mediados por lo que cotidianamente atraviesa la experiencia de las personas que habitan territorios marcados por las violencias y las formas de desigualdad. Como resultado:

La valoración que los jóvenes hacen de la escuela no es la confirmación de la función universal de los sistemas educativos modernos, sino el resultado del contraste de sentidos entre dos esferas de experiencia, la barrial y la institucional. No es que el paso por la escuela ofrezca a los jóvenes la certeza de integración socioeconómica, pero les posibilita producir aberturas, traspasar fronteras simbólicas. (Duschatzky, 1999, p. 81)

Los espacios universitarios representan una frontera a los contextos de violencia al presentarse como institución que provee derechos, donde es posible participar, confiar en sí mismo y en los otros, es la “posibilidad de despegue de la fatalidad de origen” (Duschatzky, 1999, p. 82). Tal como señala la propuesta original de la autora, puede ser un espacio para una nueva socialidad, donde las diferencias se simbolicen sin representar una amenaza.

Se reitera que, así como no es la única fuente de experiencias, participar de la educación superior de forma automática, no implica la constitución de un lugar para la inversión de sentidos, pero brinda la posibilidad de mediar en la construcción de identidades individuales y colectivas cimentadas en la cultura de paz. Además, puede fungir como lugar para el soporte afectivo, cuestión fundamental para juventudes cuyas relaciones primarias estén caracterizadas por formas de violencia, abandono y discriminación. Este espacio representa “la oportunidad de construir otro modo de ser jóvenes, tanto en relación con estereotipos de género como con estereotipos juveniles que en los barrios periféricos nombran a los peligrosos e indeseables” (Duschatzky, 1999, p. 85).

De esta manera, se gesta un punto de partida en donde los espacios universitarios no solamente son relevantes por su función académica y para

la inserción laboral, sino que poseen el potencial simbólico para reconstruir identidades y favorecer mecanismos para comprender las violencias e impulsar otras posibilidades de relacionamiento. Las formas de sociabilidad de estas poblaciones pueden ser resignificadas y gestar así una “agencia juvenil” cimentada en una cultura de paz. Sin embargo, dos preguntas emergen: ¿cómo comprender la “cultura de paz” desde las universidades?, y de otro modo, ¿qué pueden hacer estas instituciones educativas para ser espacios de frontera ante la violencia? Es sobre estos dos asuntos que versan los apartados sucesivos, para lo cual se ha optado por la búsqueda de investigaciones publicadas en medios especializados como una forma de acercamiento para situar algunas vías a través de las cuales la idea del espacio universitario como frontera tome forma.

Desarrollo

Con la intención de aproximarse a respuestas posibles a los interrogantes planteados, se ha desarrollado la búsqueda de trabajos publicados en modalidad de artículos de investigación en revistas indexadas en dos bases de datos: Scopus y Web of Science. La búsqueda se desplegó utilizando los siguientes parámetros de búsqueda: (“culture of peace” or “cultura de paz”) and (“violence” or “violences” or “violencia” or “violencias”) and (“higher education” or “universities” or “university” or “educación superior” or “universidad”). Se restringió la consulta a artículos publicados en los últimos diez años (2015-2025). En el gestor de referencias Zotero, se eliminaron trabajos duplicados o no articulados con los tópicos en mención.

A través de Bibliometrix, ejecutado con R Studio, se generó la siguiente nube de palabras. En ella, se encuentran las nociones centrales que, de forma sistemática, abordan las investigaciones, a saber: cultura de paz, educación superior, no violencia, resolución de conflictos, multidiversidad de las violencias, comunicación, educación para el desarrollo sostenible, inter y multiculturalidad, ética, identidad, cambio social, entre otras. Estas categorías pueden fungir como derroteros para profundizar en futuros trabajos.

Figura 1. Nube de palabras



Fuente: elaboración propia.

Al revisar los países de las personas autoras de correspondencia, destacan Colombia y México (17.4% de los artículos, para cada país). Seguido de ellos se encuentran España (13%), Brasil (8.7%) y Estados Unidos (8.7%).

A continuación, se aborda la primera interrogante planteada para el presente trabajo.

Cultura de paz desde las universidades, ¿a qué se refieren las investigaciones?

Es cada vez más frecuente encontrar alusiones a la cultura de paz en diversos ámbitos: la política, los espacios académicos, medios de comunicación, etcétera, sin embargo, no siempre hay un detenimiento para interrogarse qué se está entendiendo al respecto. La importancia de ubicar algunos puntos de acuerdo no es menor pues, como menciona Rancière (1996):

el desacuerdo no es un conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco, pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre blancura. (p. 8)

Las investigaciones consultadas al momento de situar qué comprenden por cultura de paz pueden dar mayor peso a ciertos aspectos frente a otros,

sin embargo, al hablar de una “cultura” coinciden en que ella reúne valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida (Lizárraga, 2021; Rivera et al., 2024). Estas aristas están cimentadas en un elemento transversal, en este caso, la paz. Al hablar de una cultura de paz se ha centrado su comprensión (desde los estudios incluidos) en el compromiso y acciones que reflejan tales valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que, desplegados por individuos, grupos, asociaciones, comunidades educativas, empresas e instituciones (Romero-Castro, 2023), conlleven al diálogo y la resolución de conflictos basada en el entendimiento y la cooperación.

Las investigaciones profundizan en algunas concepciones sobre la paz: inicialmente, se aclara que es usual pensarla como la ausencia del conflicto, lo que se alinea con la noción de paz negativa. Sin embargo, ello es problemático pues en las relaciones humanas se pueden generar desacuerdos fruto de su complejidad. Además, para hablar de paz no solamente se requiere la ausencia de confrontaciones físicas, sino de otras expresiones de violencia, por ejemplo, relacionadas con la pobreza, el racismo y la exclusión. En otras propuestas, se habla de paz neutra, un concepto intermedio donde, si bien se tiene ausencia de violencia directa, parcialmente permanecen manifestaciones de desigualdad y exclusión.

La cultura de paz, en esta postura, debe guiarse hacia la construcción de una paz positiva, es decir, la ausencia de la violencia directa y el aseguramiento de condiciones de justicia social, equidad y respeto a los derechos de todas las personas (Rodríguez et al., 2024; Lizárraga, 2021; Hernández-Arteaga et al., 2020; Rivera et al., 2024; Ndwandwe, 2024; Romero-Castro, 2023). El manejo pacífico de los conflictos basado en la comunicación no violenta y en el reconocimiento de que, ante el desacuerdo, el diálogo cimentado en la comprensión y valoración de la otredad es una ruta prioritaria, se ha encontrado presente en los estudios revisados (Arquioli et al., 2023; Unriza et al., 2021).

Las personas autoras destacan que ello impulsa el cumplimiento del derecho a la paz como imperativo político, cívico, ético y pedagógico. En este sentido, se alerta que la cultura de paz es un proceso que se construye, vigila y transforma entre todas las personas. Para ello, Unriza et al. (2021) retoman tres cuestiones: la reconstrucción (ante evidencias de violencia

directa), la resolución (al acordar otras formas de solución y abordaje ante los efectos de la violencia estructural) y la reconciliación (teniendo el diálogo y el entendimiento mutuo como elementos ineludibles en la convivencia). Por ende, la cultura de paz no es entendida como un estado total y permanente, sino como una especie de “contrato social”, en donde se reconoce que el desacuerdo es parte de la vida social, al mismo tiempo que se asume que ante tales diferencias la comprensión, gestión y resolución de conflictos estarán dadas en un marco de cooperación y respeto, con tres ingredientes básicos: la no violencia, creatividad y empatía.

Al postular la cultura de paz, los estudios reconocen algunos componentes fundamentales. Por un lado, se tiene el respeto a la vida y la dignidad humana, donde se alude que todas las personas, de acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), nacen libres e iguales, en dignidad y derechos. Esto implica, por tanto, el respeto sin discriminación o prejuicio (Romero-Castro, 2023).

Otro de los componentes promueve el rechazo de las violencias y la generación de prácticas para su erradicación. Como se ha enunciado, al hablar de violencias se hace referencia a todas sus manifestaciones (física, psicológica, sexual, económica, cultural, etc.), en este sentido, se parte de un posicionamiento que rechaza cualquier manifestación de ésta, así como la promoción activa de la no violencia al generar un cambio en términos de conocimientos, comportamientos, actitudes y valores para promover otras formas de relacionamiento y resolución de conflictos (Lizárraga, 2021; Rivera et al., 2024; Rodríguez et al., 2024; Romero-Castro, 2023).

Adicionalmente, se enuncia la participación democrática como un asunto fundamental para la construcción y sostenimiento de una cultura de paz (Botero et al., 2025; Lizárraga, 2021; Valencia et al., 2016). A la par, se insta por la promoción del desarrollo económico y social basado en la sostenibilidad y la preservación del medio ambiente (Alcaraz-Herrera et al., 2023), lo que impulsa el reconocimiento, respeto y cuidado de todas las formas de vida, no únicamente la humana (Hernández-Arteaga et al., 2020; Romero-Castro, 2023; Valencia et al., 2016).

Un componente común es la resolución pacífica de conflictos. Aquí, se destaca la capacidad de anticipar, gestionar y resolver conflictos de manera constructiva y no violenta, lo que demanda el desarrollo de habilidades para

dialogar, empatizar, negociar y construir consensos (Botero et al., 2025; Hernández-Arteaga et al, 2020; Rodríguez et al., 2024; Romero-Castro, 2023). Esta vía para la resolución de conflictos está entrelazada con actitudes para la tolerancia, la comprensión y la solidaridad, que fomentan el entendimiento y la cooperación entre individuos y grupos (Lizárraga, 2021; Unriza et al., 2021).

Por último, un componente destacado parte de la noción de paz positiva, al comprender que una cultura de paz no se reduce a la ausencia de conflicto ni a la erradicación de agresiones físicas y acciones bélicas, sino a la construcción de sociedades cimentadas en la equidad y la justicia social. Esto implica transformar las estructuras que reproducen desigualdades y violencias materiales y simbólicas, favoreciendo la participación, el reconocimiento de la diversidad, el respeto y garantía plena a los derechos humanos como base para una convivencia sostenible (Botero, et al., 2025; Rivera et al., 2024; Ruíz-Galacho y Martín-Solbes, 2021; Viviani, 2022).

Para cerrar este subapartado, se resalta que los estudios coinciden en que las Instituciones de Educación Superior son ineludibles para la cultura de paz, por su potencial para formar ciudadanías respetuosas, tolerantes, solidarias, y críticas, que contribuyan a la transformación de estructuras sociales que reproducen y naturalizan violencias, y para la coconstrucción de una paz positiva. Al respecto, en lo sucesivo se exponen componentes de actuación que se proponen para considerar rutas posibles ante la interrogante sobre ¿qué pueden hacer las instituciones educativas para ser espacios de frontera ante la violencia?

Las universidades como espacios de frontera, ¿por dónde empezar?

Incorporación curricular y programas de formación especializados (cursos y posgrados)

Al respecto de este componente, se vinculan directamente las funciones de la universidad (que suelen estar orientadas a la docencia, la investigación, la extensión o vinculación). Para ello, en lugar de que la cultura de paz ocupe únicamente un lugar discursivo, se incorpora a los planes de estudio e in-

cluso, se construyen programas académicos especializados que, desde las funciones mencionadas, puedan generar conocimiento que posibilite a las instituciones construir posturas críticas al respecto de la cultura de paz y su materialización en las universidades.

En este sentido, en países como Colombia se ha propuesto a lo largo del sistema educativo la implementación de la cátedra de paz, un espacio curricular donde la pedagogía para la paz, la formación para la resolución pacífica de conflictos, la memoria histórica, la interculturalidad, y el pensamiento crítico son pilares en todos los niveles educativos (Alcaraz-Herrera et al., 2023; Botero et al., 2025; Espinosa et al., 2021; Rodríguez et al., 2024; Valencia et al., 2016).

Además de la propuesta de cátedras de paz en los planes de estudio, los trabajos instan a la transversalización de la educación para la paz a lo largo del currículo, de manera que no solamente ocupe un espacio académico basado en una asignatura, pues en cada espacio de enseñanza y aprendizaje es pensado cómo los contenidos pueden dialogar con pilares como los antes planteados, de modo que la cultura de paz se haga presente a lo largo de todos los cursos del plan de estudios (Botero et al., 2025; Perlado y Trujillo, 2024; Nikolaeva et al., 2016).

Paralelo a la incorporación curricular, los espacios universitarios pueden profesionalizar lo concerniente a la cultura de paz. Muestra de ello es la creación de programas de posgrado, como Maestrías en cultura de paz y resolución de conflictos (Valencia et al., 2016; Rivera et al., 2024), a la par de cursos especializados, ejemplos de ello se tienen en cursos de “Comunicación para la igualdad” y “Comunicación para la paz” (Abunales, 2016; Nos-Aldás et al., 2019). De esta manera, desde la docencia y la investigación se crean puentes hacia la función de extensión o vinculación de las universidades para generar aportes en justicia social y equidad.

Del currículo a la pedagogía, hacia enfoques y metodologías transformadoras

Si bien se ha venido enunciando la incorporación de la cultura de paz en propuestas profesionalizantes y de desarrollo curricular, un aspecto articulador entre lo diseñado y lo ejecutado reside en el enfoque pedagógico.

En el aula, docentes y estudiantes pueden alcanzar resultados diferenciados aun con una hoja de ruta curricular clara; de allí la importancia de contar con una planta de profesores y profesoras que, independientemente de su modalidad de contratación (de asignatura, medio tiempo o tiempo completo), se encuentre sensibilizada y permanentemente formada para superar una visión meramente directiva en el desarrollo curricular, reconociendo que son valiosas las cuestiones vinculadas con la comunicación no violenta y asertiva, la mediación de conflictos, la comprensión empática, la resiliencia y la formación de ciudadanías críticas y globales comprometidas con la justicia social y la equidad (Perlado y Trujillo, 2024; Rodríguez et al., 2024; Vélez et al., 2021), lo que implica no reducir el rol docente a la transmisión catedrática de contenidos, sino a la cocreación de espacios de aprendizaje y reflexión para la transformación social desde cada una de las disciplinas.

El tránsito del diseño al desarrollo curricular demanda entonces actividades y metodologías coherentes con estos valores, como las participativas y cooperativas, que favorezcan el pensamiento crítico, la toma de decisiones colectivas y las prácticas democráticas, al tiempo que propicien la valoración de la diversidad (Nos, Farné y Al-Najjar, 2019; Ndwandwe, 2024; Romero-Castro, 2023). En este marco, se destacan también propuestas que impulsan la interdisciplinariedad para abordar problemáticas sociales complejas donde distintas formas de violencia se hacen presentes, lo que requiere múltiples perspectivas orientadas a la resolución consensuada y cooperativa de los conflictos (Rivera et al., 2024; Valencia et al., 2016).

Condiciones institucionales y la apertura de las universidades hacia el trabajo en red

Para asir el propósito de contar con espacios universitarios que sean frontera ante las violencias, el trabajo en el aula no es suficiente. Aun siendo de gran relevancia las acciones que emprenden los y las docentes para el acompañamiento de trayectorias formativas, el nivel de alcance de estas propuestas solamente podrá consolidarse con condiciones institucionales que sostengan dichas acciones y las doten de los recursos materiales y simbólicos pertinentes.

Por una parte, anima a pensar la universidad hacia dentro, es decir, considerando qué instancias, programas y estructuras institucionales deben ser

transformadas, así como cuáles deben ser inauguradas para ofrecer ambientes seguros, reflexivos y de acompañamiento extracurricular que se alineen con los planes de estudios, al mismo tiempo que ofrezcan nuevas opciones para el aprendizaje, la socialización y el encuentro con la diversidad. Del mismo modo, la coherencia institucional al respecto de asumir la cultura de paz como eje transversal demanda el establecimiento, cumplimiento y monitoreo de protocolos de acción ante situaciones de conflicto y violencia (Arroyave y Zapata, 2020; Caliman et al., 2020; Romero-Castro, 2023).

De otro lado, este componente también impulsa a pensar la universidad hacia fuera, con lo que se hace alusión a la función sustantiva de las universidades para la extensión y vinculación. En este proceso, la institución no solamente transfiere conocimientos, recursos y experiencias a la sociedad, sino que coopera con otras instituciones y organizaciones, de allí que se hable de trabajo en red (Arquioli et al, 2023; Caliman, 2023; Lizárraga, 2021).

Organizaciones de la sociedad civil, colectivos, instituciones de gobierno y demás instancias que vienen aportando en reducir las violencias y consolidar una sociedad pacífica, pueden ser grandes aliados para cooperar con las universidades, con lo que se aclara que la universidad no solamente enseña, sino que es un espacio que también aprende. Esta ampliación de los horizontes del saber y la coordinación para robustecer la cultura de paz de las universidades implica la vinculación a nivel local, nacional e incluso el fomento de la internacionalización como medio para promover el intercambio cultural, la conciencia global y una formación diferenciadora que sirva como frontera ante las realidades más próximas.

Aunque el tipo de acciones posibles para la reducción de las violencias dentro y fuera de los espacios universitarios, cimentado en una cultura de paz, son amplias, hasta aquí se han resaltado algunos componentes de ellas que son sistemáticamente enunciados por los trabajos que formaron parte de la revisión y que, a todas luces, posibilitan afirmar que estos espacios tienen una responsabilidad y al mismo tiempo una oportunidad para aportar en la coconstrucción de sociedades más justas, inclusivas y equitativas donde la paz se haga presente.

Discusión y conclusiones

Si las personas lectoras del presente trabajo excusan el uso del siguiente oxímoron, resultaría interesante hablar de un cierre abierto. La intención de plantearlo de esta manera busca cerrar esta propuesta con algunas reflexiones que, sin embargo, se dejan abiertas para continuar analizando, discutiendo y posibilitando nuevas lecturas hacia la complejidad del análisis de las violencias y, en vínculo con ello, el papel de los espacios universitarios.

Las violencias en América Latina no son hechos aislados, sino un entramado histórico que se reproduce material y simbólicamente. En este escenario, las juventudes, aun atravesadas por desigualdades e inseguridad, encarnan posibilidades transformadoras que encuentran en las universidades un espacio de frontera. Estas instituciones, al generar condiciones para el despliegue de la agencia juvenil, pueden convertir la cultura de paz en una práctica situada.

Entre las acciones simbólicas y prácticas que favorecen la cultura de paz y la no violencia en las instituciones de educación superior destacan la incorporación curricular de contenidos y cátedras especializadas en paz, memoria histórica, interculturalidad y pensamiento crítico; la transversalización de la educación para la paz en todas las asignaturas; la creación de programas de posgrado y cursos específicos; la formación docente continua y sensibilizada en comunicación no violenta, mediación, empatía y resiliencia; la aplicación de metodologías participativas, cooperativas e interdisciplinarias que promuevan pensamiento crítico, toma de decisiones colectivas y valoración de la diversidad; el establecimiento y cumplimiento de protocolos institucionales contra la violencia y discriminación; la generación de ambientes seguros y de acompañamiento extracurricular; y la apertura de las universidades hacia el trabajo en red que fortalezca la conciencia global y el compromiso con la equidad y la justicia social.

Estas líneas de acción, derivadas de experiencias universitarias, pueden inspirar desarrollos y transformaciones en institutos y estamentos que, desde las instituciones de educación superior, jueguen un papel clave para que la cultura de paz sea una realidad al interior de las universidades mexicanas.

Sin embargo, es necesario ahondar en otras aristas, por ejemplo, la incorporación de una perspectiva feminista, donde se interroguen posiciones de privilegio que naturalizan violencias de género, acoso y discriminación. Esto supone una transformación progresiva en las ideas, valores, actores y las prácticas, hecho fundamental en un panorama nacional marcado por violencias específicas hacia grupos poblacionales como las mujeres (y que se complejiza desde una mirada interseccional, con desigualdades cruzadas relacionadas con la clase, etnia, edad, entre otras), a lo que se suma que tanto la población mexicana como la matrícula universitaria es hoy mayoritariamente femenina.

De otro modo, es relevante trasladar la noción de educabilidad a la educación superior. Esta, por definición (Bonal y Tarabini, 2013), implica el trabajo en diferentes ámbitos (a nivel familiar, social y de la institución educativa), que configura recursos, aptitudes y predisposiciones favorecedoras para el desarrollo educativo de todas las personas. Se resalta aquí que, si se busca un abordaje integral desde las universidades, es ineludible el trabajo con las familias de los(as) estudiantes, como una oportunidad para transformar visiones y acciones sobre y para la paz.

Debe reconocerse que el potencial de las universidades como espacios de frontera es amplio, al mismo tiempo que deviene en un desafío, en tanto insta por ir más allá de la transmisión de saberes especializados, para usar su capacidad institucional en la co-creación de espacios de fraternidad, reconocimiento y construcción colectiva de paz. Aún con ello, es fundamental la frontera que pueden representar las instituciones de educación superior al impulsar opciones para imaginar y habitar otros modos de ser y hacer en comunidad.

Referencias

- Abunales, D. (2016). Peace Journalism: Preparing Aspiring Journalists to Value Culture of Peace. *Asia Pacific Media Educator*, 26(2), 252-269. <https://doi.org/10.1177/1326365X16666851>
- Alcaraz-Herrera, M., Zapata-Restrepo, S., y Morales-Palacio, L. (2023). La Cátedra de la Paz: una apuesta por la vida y la convivencia en las Instituciones de Educación Superior. *Revista Eleuthera*, 25(1), 75-94. <http://doi.org/10.17151/eleu.2023.25.1.5>

- Arquioli, P., Hino, P., y Taminato, M. (2023). Construção de tecnologia educacional sobre comunicação não violenta entre profissionais de saúde: relato de experiencia. *Rev Bras Enfermm*, 76(4), Artículo e20220414. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2022-0414pt>
- Arroyave, M., y Zapata, B. (2020). Prácticas narrativas: entre la estrategia y la poesía social. Un debate académico necesario en contextos de violencias y reconciliaciones. *Trabajo Social*, 22(1), 253-273. <https://doi.org/10.15446/ts.v22n1.79310>
- BID. (2024). *Los costos del crimen y la violencia. Ampliación y actualización de las estimaciones para América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/Los-costos-del-crimen-y-la-violencia-ampliacion-y-actualizacion-de-las-estimaciones-para-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Bonal, X., y Tarabini, A. (2013). De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza. *Praxis Sociológica*, 17, 67-88.
- Botero, J., Ruiz, F., Pérez, J., y Moncada, C. (2025). Aportes de la inteligencia espiritual a la educación para la paz en Colombia. *Revista Guillermo de Ockham*, 23(1), 87-104. <https://doi.org/10.21500/22563202.6834>
- Caliman, G. (2023). School Climate and Violence in A University Environment: Between Prevention and Promotion of Cultures of Peace. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, 31(121), 1-21. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103902>
- Caliman, G., Guimaraes-Iosif, R., De Lucena, J., y Gonçalves, V. (2020). Youth Leadership and Global Citizenship: Alternatives for Peacebuilding in Brazilian Public Schools. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, 28(108), 672-694. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802047>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública. (2024). *Sistema de Estadísticas Continuas de Educación del Formato 911*. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Espinosa, A., Cueto, R., y Páez, D. (2021). Reflecting Upon the Years of Political Violence in Peru: An Experimental Study to Promote a Culture of Peace in Higher Education. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 49(4), 385-396. <https://doi.org/10.1080/10852352.2019.1664710>
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrotu.
- Instituto Nacional de Estadística y Geograf (2024). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE)*. <https://www.inegi.org.mx/programas/envipe/2022/>
- Lizárraga, A. (2021). El enfoque pacifista de la internacionalización. Caso de estudio: la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Revista de la Educación Superior*, 50, 77-96. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1801>
- Merleu-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta Argentina.

- Ndwandwe, N. (2024). Towards a Model for Incorporating Peace Education in South African in Higher Education. *South African Journal of Higher Education*, 38(2), 236-253. <https://dx.doi.org/10.20853/38-2-5722>
- Nikolaeva, L., Sleptsova, G., y Alekseeva, S. (2016). Tolerance as An Important Component of Professional Competence of the Graduate of the Teacher's Institute. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(16), 1-3. <https://doi.org/10.17485/ijst/2016/v9i16/90288>
- Nos-Aldás, E., Farné, A., y Al-Najjar, T. (2019). Justicia Social, Culturas de Paz y Competencias Digitales: Comunicación para una Ciudadanía Crítica Global en la Educación Superior. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 43-62 <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.003>
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Documentos básicos. 48ª edición*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf?ua=1#page=7>
- Perlado, I., y Trujillo, J. (2024). Análisis investigativo sobre las habilidades sociales comunicativas como herramienta para prevenir la violencia en el contexto educativo. *Revista Latina de Comunicación Social*, 82, 01-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2024-2302>
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Ediciones Nueva Visión.
- Rivera, M., Ortega, R., Velázquez, J., Ríos, K., y Jiménez, A. (2024). Análisis de la pertinencia de un posgrado sobre cultura de Paz. *Revista de la Educación Superior*, 53, 111-134. <https://doi.org/10.36857/resu.2024.212.3066>
- Rodríguez, R., Leite, A., y López, M. (2024). Cultura de Paz en las Narrativas de Vida de Maestras y Maestros del Departamento del Meta en Colombia. *Revista Ciudad Paz-andó*, 17(2), 65-78. <https://doi.org/10.14483/2422278X.22599>
- Romero-Castro, M. (2023). Percepción de la noción de cultura de paz en la Universidad Autónoma Indígena de México. *Ra Ximhai*, 19(2), 35-67. <https://doi.org/10.35197/rx.19.02.2023.02.mr>
- Ruíz-Galacho, S., y Martín-Solbes, S. (2020). Estudio exploratorio sobre las tendencias de la práctica profesional frente a la violencia en entornos de acción socioeducativa. *SIPS - Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 37, 129-142.
- Unriza, M., Hernández, I., y Aberto, F. (2021). Percepciones de los docentes universitarios para la construcción de una cultura de paz. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, 29(110), 288-310. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801809>
- Valencia, I., Corredor, O., Jiménez, A., De los Ríos, J., y Salcedo, L. (2016). Pedagogía, educación y paz en escenarios de posconflicto e inclusión social. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 126-140.
- Vélez, G., Angucia, M., Durkin, T., O'Brien, L., y Walker, S. (2021). Teacher and Administrator Perceptions of Peace Education in Milwaukee (US) Catholic schools. *Journal of Peace Education*, 18(3), 360-383. <https://doi.org/10.1080/17400201.2021.2005006>
- Viviani, A. (2022). Inclusion and education for sustainable development: the experience of the University of Siena. *Perspectives in Education*, 40(3), 132-145. <http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v40.i3.9>

Sobre los autores

Sonia Beatriz Echeverría Castro

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Maestra en Docencia e Investigación Educativa por el Instituto Tecnológico de Sonora, Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Profesora-investigadora de tiempo completo adscrita al departamento de Psicología. Profesora de la Licenciatura en Psicología e integrante del núcleo básico de la Maestría en Investigación Psicológica, Maestría en Psicología y Doctorado en Investigación Psicológica, todos adscritos al Sistema Nacional de Posgrados. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Actores y Procesos Psicoeducativos”. La LGAC que cultiva es Desarrollo de los estudiantes, con proyectos de bienestar y riesgo en estudiantes de educación básica (primaria y secundaria) de zonas rurales y urbanas en contextos escolar y las influencias familiares, autodeterminación de los estudiantes; así como la participación de los padres en la escuela su apoyo a la autonomía de sus hijos y estrategias de control de los padres. Tiene reconocimiento del perfil Prodep, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1) y es integrante de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia. Ha participado como autora y coautora en la publicación de artículos, libros, capítulos de libro y memorias en congreso en el área de Psicología y Educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3268-8837>

GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=-Li2U-SoAAAAJ&view_op=list_works&sortby=pubdate

Angel Alberto Valdés Cuervo

Doctor en Ciencias por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo. Obtuvo tanto la Maestría en Investigación Educativa como la especialización en Docencia en la Universidad Autónoma de Yucatán y la licenciatura en Psicología en la Universidad de la Habana. Profesor-investigador titular C, Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 3. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Academia Mexicana de Ciencias. Principales líneas de investigación: familia-escuela, violencia y convivencia escolar, ciberacoso y ciudadanía digital, tareas escolares.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6559-4151>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Angel-Alberto-Valdes-Cuervo>

GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=_WwM-MvsAAAAJ&hl=es

ACADEMIA: <https://academia.edu/AngelVald%C3%A9sCuervo>

Mirsha Alicia Sotelo Castillo

Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos, Maestría y Licenciatura en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora. Adscrita como Profesora de Tiempo Completo al departamento de Psicología desde el año 2008. Profesora de la Licenciatura en Psicología e integrante del núcleo básico de la Maestría en Investigación Psicológica, Maestría en Psicología y Doctorado en Investigación Psicológica, todos adscritos al Sistema Nacional de Posgrados. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Actores y Procesos Psicoeducativos”. La LGAC que cultiva es Desarrollo de los estudiantes en educación Superior. Ha sido responsable de proyectos relacionados con la evaluación del perfil del profesor universitario, percepción de aprendizaje, variables asociadas al rendimiento académico (autorregulación, motivación, autoeficacia, estrategias de aprendizaje), evaluación educativa de cursos en modalidad mixta, entre otros. Ha sido dictaminadora de artículos, libros, capítulos de libro y ponencias. Asimismo, ha evaluado proyectos de investigación y programas educativos solicitados por Prodep, Conahcyt y SEC. Cuenta con reconocimiento del perfil Prodep, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1) y es integrante de la Red Latinoamericana de estudios sobre la violencia. Ha participado como autor y coautor en la publicación de artículos, libros, capítulos de libro y memorias en congreso en el área de psicología y educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9838-189X>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Mirsha-Sotelo-Castillo-2>

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?user=XuSyjPUAAAA-J&hl=es>

Horacio Luis Paulín

Doctor en Psicología, Magister en Ciencias Sociales y Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Investigador Categoría I Sistema Nacional de Investigación Argentina. Se ha desempeñado como Coordinador de Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios, es Profesor Titular Psicología Social en licenciatura y de posgrado en la Facultad de Psicología de la UNC y de otras universidades. En la actualidad es Investigador categoría I del Sistema Nacional de Investigación de Argentina del IIPSI CONICET Facultad de Psicología, donde realiza investigaciones sobre el acceso a derechos juveniles en salud y educación y sobre sociabilidades juveniles y conflictos en la convivencia escolar como parte de CIAJU (Colectiva de Investigación y acción con Juventudes). También es miembro del IOSCV (Observatorio Internacional de Prevención de Clima y Violencia Escolar), de REDLEV (Red Latinoamericana de Estudios sobre Violencia) y de RENIJA (Red Nacional de Investigadores en Juventudes Argentina).

ORCID: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260215>.

RESEARCHGATE: https://www.researchgate.net/profile/Horacio_Paulin

ACADEMIA: <https://cordoba.academia.edu/HoracioPaulin>

Construyendo paz, enfrentando violencias:
Estudios sobre juventudes de Sonia Beatriz Echeverría
Castro, Angel Alberto Valdés Cuervo, Mirsha Alicia Sotelo
Castillo y Horacio Luis Paulín (coords.), publicado por Ediciones
Comunicación Científica, S. A. de C. V., en versión digital para acceso
abierto en los formatos PDF, EPUB y HTML.

En este libro sobre juventudes, el lector encontrará 13 capítulos distribuidos en dos secciones, las cuales aportan elementos para la comprensión de diferentes escenarios involucrados en la construcción de una convivencia pacífica y un entendimiento de escenarios cotidianos en los que se experimenta violencia. En la primera parte se estudian infancias y adolescencias desde las aportaciones de los activos del barrio; experiencias de promoción de la paz en ambientes escolares a través de los cuales se retoman intervenciones con padres; se recuperan las vivencias familiares significantes que, desde la percepción de los adolescentes de secundaria, no son favorables; se reconocen prácticas escolares y docentes que promueven la diversidad y la sensibilidad a la justicia. En la segunda sección se exponen elementos para la promoción de la cultura de paz en juventudes de mayor edad, correspondientes a bachillerato; la mayoría, universitarios. Aquí, se hacen planteamientos de cómo diversos elementos, desde la actividad física, el autoconcepto, la prosocialidad y la vocación de servicio, contribuyen a una cultura de paz. Asimismo, se hacen propuestas para posibles rutas para construir convivencia pacífica y cómo se logra desde colectivos comunitarios; también se explicitan elementos de la calidad de las relaciones de pares y la convivencia en los bachilleratos. Como un tema de alta relevancia actual, se retoma el uso problemático de internet por los jóvenes.

Sonia Beatriz Echeverría Castro es Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, maestra en Docencia e Investigación Educativa por el ITSON, y Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Profesora-investigadora Titular C del Departamento de Psicología del ITSON. Miembro del SNII, nivel I, del SECIHTI.

Angel Alberto Valdés Cuervo es Doctor en Ciencias en CIAD, Maestro en Investigación Educativa por la UADY, y Licenciado en Psicología por la Universidad de La Habana. Profesor-investigador Titular C del Departamento de Educación del ITSON. Miembro del SNII, nivel III, del SECIHTI.

Mirsha Alicia Sotelo Castillo es Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos, Maestra y Licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora. Profesora-investigadora Titular B, del Departamento de Psicología, del Instituto Tecnológico de Sonora. Miembro del SNII, nivel I, del SECIHTI.

Horacio Luis Paulín es Doctor en Psicología, Magister en Ciencias Sociales y Licenciado en Psicología. Profesor titular de Psicología Social, IIPSI CONICET, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Investigador Categoría I del Sistema Nacional de Investigación Argentina.



Dimensions



2000922



Google Scholar



DOI.ORG/10.52501/CC.389



EDICIONES
COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA PUBLICATIONES
ARBITRADAS

comunicacion-cientifica.com



9 789689 738268