

Tejiendo inclusión y paz: innovaciones educativas para el cambio social

Coordinadoras:

Claudia Islas Torres

María del Rocío Carranza Alcántar

Alma Azucena Jiménez Padilla

Carmen Romero García



Colección. **Prácticas educativas
contemporáneas: inteligencia artificial,
inclusión y desarrollo de competencias**



UANL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 279 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Pueda contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por pares académicos con el método de doble ciego, así como parte de nuestro Consejo Editorial. Para mayor información, véase

www.dykinson.com/quienes_somos

@ Los autores y autoras de los textos
Madrid 2025

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91544 28 46 – (+34) 91544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-852-3

DOI: <https://doi.org/10.14679/4590>

Preimpresión realizada por los autores.

Coordinadores de colección

- Dra. María Margarita Carrera Sánchez
- Dra. María Esther Avelar Álvarez
- Dr. David Mendoza Armas

Introducción	4
Capítulo 1. La autobiografía escrita y oral como discurso pacificador: una experiencia en el aula preuniversitaria Estela Lizbeth Marín Rosas , Miriam Corona Moreno , María del Roble García Treviño	8
Capítulo 2. Educación para la ciudadanía mundial María Amelia Solórzano Peña , Rosana Ruiz Sánchez	27
Capítulo 3. La educación virtual como estrategia clave en la profesionalización de docentes en posgrado María del Roble García Treviño , Natali Cristina Dávalos Cárdenas	41
Capítulo 4. Impacto de la gamificación en el aprendizaje especializante en estudiantes de posgrado, fortaleza en aumento de inserción laboral Gisela Guzmán Macías , Edith Inés Ruiz Aguirre , Nadia Livier Martínez de la Cruz , Rosa María Galindo González	59
Capítulo 5. Educación de género: análisis de las estrategias educativas transversales para la identificación y prevención de la violencia Karen Deyanira Roman Martínez , José Gregorio Jr. Alvarado Pérez , Juan Manuel Rivera	76
Capítulo 6. Propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con discapacidad psicosocial Fabiola Velasco Rodríguez , Mineá Arizú Quezada Gutiérrez , José Francisco Acosta Orozco	95
Capítulo 7. Desarrollo del seminario “liderazgo, emprendimiento e innovación” en el posgrado de la UANL Rosario Lucero Cavazos Salazar	113



Capítulo 8. Simulación clínica como herramienta para el aprovechamiento escolar en la práctica quirúrgica de Enfermería Hugo Alberto Sánchez Maldonado , Carlos Ángel Gallardo Casas , Anel Yaneli Nicolás Osorio , Ernesto Pérez Elizondo , Yazmin Acatlixco Sebastián Ventura	128
Capítulo 9. Generación de conductas de ciudadanía organizacional a través de actividades lúdicas en el aula: análisis en el nivel posgrado María Mayela Terán Cazares	141
Capítulo 10. Estrategias educativas para fomentar el emprendimiento universitario: una propuesta basada en habilidades, capacidades y conocimientos clave Indira Rosalia Montes Zambrano , Miriam del Carmen Vargas Aceves , Georgina Dolores Sandoval Ballesteros	156
Capítulo 11. La educación catalizadora del cambio: una investigación sobre la prevención de las brechas de género desde la sororidad estudiantil Ivón Abigail González Garza	171
Capítulo 12. Análisis del derecho humano a la educación media superior en Jalisco, hacia una cultura de paz María Teresa Guzmán Robledo , Margarita Cantero Ramírez	183
Capítulo 13. Desmarcando la educación: reflexiones sobre la construcción de una educación para la paz María Isabel Ocampo Tallavas , Raúl Corres Ocampo	199
Capítulo 14. Impacto del síndrome premenstrual en el desempeño académico: hacia una educación inclusiva y equitativa Mireya Maritza Flores Amézquita , Martha Georgina Ley Fuentes	214





El título de este libro se atribuye al esfuerzo colectivo en el que convergen experiencias, reflexiones y propuestas que pretenden transformar la educación en un vehículo para la construcción de sociedades más justas e incluyentes. La metáfora de “tejer” no es casual, ya que cada hilo representa la mirada, la práctica y la investigación de quienes participaron en este proyecto editorial, y en conjunto configuran un entramado de voces diversas que dialogan en torno a la innovación educativa como motor de cambio social.

La construcción y difusión del conocimiento en el ámbito académico demanda, cada vez más, una perspectiva colectiva, dialógica y rigurosa que permita dar cuenta de la complejidad de los fenómenos sociales, educativos y culturales de nuestro tiempo. El libro que hoy tiene en sus manos es el resultado de un esfuerzo colaborativo que convoca a especialistas, investigadores y profesionales comprometidos con la comprensión y transformación de diversas problemáticas que atraviesan nuestro contexto nacional e internacional.

El conjunto de textos aquí reunidos responde a problemáticas urgentes de la educación contemporánea, entre ellas la necesidad de fomentar el autoconocimiento y la empatía en los estudiantes, el reto de formar ciudadanos capaces de pensarse en un mundo interdependiente, la búsqueda de modalidades flexibles y equitativas para la profesionalización docente, la incorporación de metodologías innovadoras que fortalezcan la participación democrática, y la construcción de comunidades educativas capaces de resolver conflictos de manera pacífica y resiliente.

Esta obra colectiva surge de la convicción de que los grandes desafíos actuales requieren ser abordados desde múltiples enfoques disciplinares, metodológicos y epistemológicos, en diálogo constante con la realidad que habitamos. A lo largo de sus páginas, el lector encontrará análisis profundos, propuestas innovadoras y reflexiones críticas en torno a temáticas que abarcan desde la educación, la gestión institucional, la cultura y la ciudadanía, hasta la ética profesional, los derechos humanos y la responsabilidad social, entre otras dimensiones esenciales del quehacer humano contemporáneo.





Desde las prácticas más íntimas de escritura autobiográfica hasta las investigaciones de carácter documental sobre ciudadanía mundial; desde el aprovechamiento de la virtualidad para la formación docente hasta el uso de la gamificación y la mediación escolar; desde las propuestas en educación básica hasta las experiencias universitarias que fortalecen la resiliencia comunitaria; este libro ofrece un panorama plural que refleja la riqueza y complejidad del campo educativo actual. La diversidad de aproximaciones no constituye una dispersión, sino una fuerza integradora que permite comprender la educación como un espacio de encuentro entre lo personal y lo colectivo, entre la memoria y la innovación, entre lo local y lo global.

Uno de los grandes aportes de este libro reside en la diversidad de perspectivas y trayectorias de sus autores, quienes, desde diferentes latitudes, disciplinas y experiencias, aportan una visión enriquecida sobre los problemas y retos que nos interpelan. La pluralidad metodológica y teórica presente en los trabajos aquí reunidos es, sin duda, un testimonio de la riqueza que supone el diálogo interdisciplinar, así como del compromiso ético y científico de quienes participaron en su elaboración. Se abordan, por ejemplo, los retos de la innovación educativa en un mundo cada vez más digitalizado; la necesidad de repensar los marcos normativos y políticos para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos humanos; el papel de la cultura y la identidad en la construcción de sociedades más incluyentes; y la importancia de la investigación aplicada y la transferencia de conocimiento para la mejora de las prácticas profesionales.

En consecuencia, el libro ofrece un espacio para la reflexión sobre las tensiones y oportunidades que surgen en los procesos de formación, tanto a nivel individual como institucional; se reconocen las dinámicas de cambio acelerado que caracterizan a la sociedad actual, así como los desafíos éticos, tecnológicos y sociales que acompañan a estas transformaciones. En este sentido, los trabajos que conforman esta obra no solo analizan problemáticas, sino que también sugieren rutas de acción, estrategias de intervención y propuestas para la construcción de futuros más justos, sostenibles y humanizantes.

El lector encontrará, además, una apuesta decidida por la investigación como motor de cambio y mejora social. Los estudios incluidos hacen evidente la centralidad de la educación en la formación de ciudadanos críticos, responsables y capaces de incidir en su entorno. Además, se exploran, desde diferentes ópticas, las implicaciones de la innovación pedagógica, la inclusión, la equidad y la calidad educativa, así como la relevancia de las alianzas interinstitucionales y la colaboración internacional para potenciar el impacto del trabajo académico.





Como coordinadoras de este proyecto, asumimos que el mayor valor de “Tejiendo inclusión y paz” reside en su carácter colectivo y en la capacidad de entrelazar voces que, desde distintos escenarios y enfoques, coinciden en afirmar que otra educación es posible, una que no se conforma con transmitir contenidos, sino que genera experiencias vitales; que no se limita a reproducir estructuras, sino que cuestiona, innova y propone; que no se reduce al aula, sino que se expande hacia la comunidad, la sociedad y el mundo.

Este libro, en suma, ofrece a docentes, investigadores, estudiantes y tomadores de decisiones un abanico de posibilidades para concebir la educación como práctica de inclusión y construcción de paz. Cada capítulo es, en sí mismo, una hebra de este gran telar colectivo que busca abrir horizontes y generar transformaciones significativas en la educación y en la vida de quienes participan en ella.

- Claudia Islas Torres
- María del Rocío Carranza Alcántar
- Alma Azucena Jiménez Padilla
- Carmen Romero García



Capítulo 1

La autobiografía escrita y oral como discurso pacificador: una experiencia en el aula preuniversitaria

Estela Lizbeth Marín Rosas

Instituto Leonardo Bravo, Boca del Río; México
<https://orcid.org/0000-0002-8270-1868>

Miriam Corona Moreno

Instituto Leonardo Bravo, Boca del Río; México
<https://orcid.org/0009-0006-5802-797X>

María del Roble García Treviño

Instituto Leonardo Bravo, Boca del Río; México
<https://orcid.org/0000-0002-0421-1839>

Resumen

La experiencia descrita relata los procesos de escritura de la autobiografía y su posterior exposición oral por estudiantes de primer semestre de un bachillerato en Boca del Río, Veracruz durante el ciclo escolar 2025-1. El marco transversal de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I y la Actividad Paraescolar permitió el abordaje. En primera instancia, el objetivo de la composición autobiográfica fue que los estudiantes observaran su capacidad para escribir un texto extenso, creativo y estructurado. Sin embargo, dada la eficiente respuesta del grupo para culminar esta tarea satisfactoriamente, se planeó trasladar la autobiografía escrita a una exposición oral que pusiera de manifiesto los componentes intelectuales, afectivos y sociales de los participantes. En cuanto al método, el Aprendizaje Mediante Proyectos (AMP) se aplicó para la elaboración escrita de la autobiografía, contribuyendo a la enseñanza de contenido procedimental. Y la Educación para la Paz orientó la presentación oral para armonizar la formación actitudinal (individual y grupal) en un clima de libertad, respeto y empatía. La dualidad resultante motivó a las autoras a compartir esta experiencia, cuya principal aportación es unificar aprendizajes curriculares, el autoconocimiento y el conocimiento del prójimo que, en este caso, se suscitó en medio de voces sonrientes o quebradas, oídos atentos y aplausos al unísono.

Palabras clave. Autobiografía, autoconocimiento, aprendizaje de contenido actitudinal, aprendizaje mediante proyectos, educación para la paz.

Abstract

The teaching experience that will be detailed next recounts the processes of writing an autobiography and its subsequent oral presentation by first-semester students of a high school in Boca del Río, Veracruz during the 2025-1 school year period. The cross-curricular framework of the subject of Reading and Writing Workshop I as well as the extracurricular activity have allowed for the approach. The initial goal of the autobiographical composition was for students to assess their ability to write an extensive, creative and well-structured text. However, since the group was efficient to respond and successfully complete this task, it was then planned to convey the written autobiography in an oral presentation that would reveal the intellectual, affective and social components of the participants. This practice applied Project-Based Learning (PBL) to the written preparation of the autobiography, contributing to the learning of procedural content. Whereas Peace Education guided the oral presentation in an effort to harmonize the learning of attitudinal content (both individual and group) in a climate of freedom, respect and empathy. The resulting duality motivated the authors to share this experience, whose main contribution is to unify curricular learning, promote self-knowledge and knowledge of others, which, in this case, arose amid smiling or shaking voices, attentive ears and applause in unison.

Keywords. Autobiography, self-knowledge, attitudinal content learning, project-based learning, peace education.

Antecedentes

La experiencia educativa se lleva a cabo en un bachillerato privado ubicado en Boca del Río, Veracruz, México. Este municipio pertenece a la conurbación más grande de la entidad federativa, y está compuesta, además por Veracruz (ciudad), Medellín de Bravo y Alvarado. La escuela cuenta con un cómodo edificio a escasos metros del mar y se ubica en una zona bien equipada y comunicada. También ofrece, entre otros servicios: una biblioteca, cafetería, gimnasio, laboratorio de cómputo, talleres deportivos, orientación psicológica y una planta docente bastante comprometida y estable.

Los estudiantes de esta institución acuden desde distintas zonas de la conurbación y provienen de escuelas secundarias públicas y privadas de prestigio variable. Tienen edades comprendidas entre los 14 y los 18 años. Esta experiencia se realizó en un grupo de 26 alumnos de primer semestre, cuyas edades varían entre los 14 y 15 años.

El alumnado pertenece a familias de clase media baja, con diversos antecedentes socioeconómicos y familiares. Tienen diferentes niveles de rendimiento académico, algunos sobresalen en áreas específicas como matemáticas, física, química e inglés, mientras que otros requieren apoyo adicional en lectura, escritura y matemáticas.

Esta experiencia se gesta en el marco transversal del Taller de Lectura y Redacción I y la Actividad Paraescolar (Orientación Educativa) del ciclo escolar 2025-1 (agosto 2024 – enero 2025). Durante ese periodo, Taller de Lectura y Redacción I y Paraescolar I coincidieron en horario contiguo y docente, situación que permitió el diseño de actividades comunes, optimizando el acompañamiento y la gestión del tiempo.

La Orientación Educativa en primer semestre se centra en las áreas institucional y psicosocial. Los contenidos privilegian el autoconocimiento, la convivencia, los valores, la retrospectiva de la trayectoria escolar y la integración al nuevo nivel educativo. Por su parte, en Taller de Lectura y Redacción I se estudian los géneros expositivos históricos, por lo que la autobiografía escrita se desarrolló satisfactoriamente con la participación activa del alumnado y en menor tiempo del esperado.

La autobiografía en distintos contextos e interpretaciones

El decir sobre sí mismo es complicado, sobre todo si se recurre al cúmulo de recuerdos en torno a los hechos: sentimientos, emociones, reflexiones, decisiones, personajes e interacciones; cuanto más complejo sea este caudal, se debe estructurar para escribirlo o contarlo a otros. Componer una autobiografía en el ámbito pedagógico ha ofrecido métodos y resultados sólidos en la actividad escrita y tenues en la actividad oral. Además de que el enfoque se ha dirigido a fines distintos a la promoción de conocimiento actitudinal, punto importante

1. La autobiografía escrita y oral como discurso pacificador: una experiencia en el aula preuniversitaria

en esta experiencia. A continuación, se exponen algunos antecedentes sobre la escritura de la autobiografía y dilucidamos conceptos básicos empleados en dicho trabajo.

Bruno y Gómez (2019) realizaron un estudio descriptivo interpretativo relacionado a las múltiples dimensiones que atañen a la narración autobiográfica interpretativa. El estudio se realizó a estudiantes del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, en Argentina, durante los años 2010-2011. Los objetivos del estudio consistieron en:

Enfatizar la potencialidad de la autobiografía educativa como herramienta de investigación hermenéutica y de lógica cualitativa; [y] destacar el sentido y significaciones del relato autobiográfico en la formación docente y la construcción de la identidad profesional, recuperando hechos del pasado educativo (Bruno y Gómez, 2019, p. 5).

El diseño metodológico consistió en tres momentos: introspectivo, narrativo-descriptivo e interrogativo de carácter dialogal, destacando en este último un intercambio oral de experiencias de la formación docente de los participantes.

En la experiencia que motiva este escrito, se considera la importancia de intercambiar las narraciones únicamente mediante exposiciones monologadas que, más adelante se describen en el apartado de metodología.

Por otro lado, Villalobos (2022), docente de bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Ciudad de México, desarrolló un proyecto de tesis de maestría en torno al programa de la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I. El objetivo de este proyecto fue “propiciar el autorreflexión en el alumno de nivel medio superior por medio de la autobiografía como texto referencial, la cual se utilizará como herramienta didáctica” (Villalobos, 2022, p. 9). Para ello, la autora propuso la lectura de biografías de personajes célebres y el abordaje de contenido disciplinar para promover la redacción y la escritura de episodios autobiográficos relativos al ámbito escolar. Es destacable que, el diseño metodológico propuesto contempla que el grupo realice en plenaria la lectura en voz alta de estos episodios para que estudiantes y docentes verifiquen si los textos cumplen con las características de ese tipo de texto y si los elementos disciplinares abordados para tal fin fueron asimilados.

1. La autobiografía escrita y oral como discurso pacificador: una experiencia en el aula preuniversitaria

Hay que subrayar el interés común entre la autora del trabajo recién comentado y el nuestro por lo que se refiere al desarrollo del texto autobiográfico como testigo de las habilidades de escritura. Sin embargo, en cuanto a los procesos cognitivos, Villalobos (2022) propone el autorreflexión del para qué y el porqué de la esfera académica con miras a consolidar la permanencia escolar en la educación media superior. En contraste, aquí se apuesta al desarrollo del autoconocimiento y la escucha activa para promover una cultura de paz en el estudiantado que inicia el citado nivel educativo.

En los antecedentes anteriores, también se observan las fases oral y escrita de la biografía. Sin embargo, la primera surge en el diálogo, en contraste, esta investigación considera que la exposición monologada provee un espacio personal y seguro para compartir experiencias personales con pares de reciente relación, tal es nuestro caso. Por otro lado, a continuación, se enlistan los términos que entretujan la conceptualización teórica de esta experiencia, a la luz de distintos autores.

- Enseñanza situada: Propuesta pedagógica que se diseña y estructura con la intención de promover aprendizajes situados, experienciales y auténticos en los alumnos, que les permita desarrollar habilidades y competencias muy similares a las que encontrarán en situaciones de la vida cotidiana (Díaz Barriga, 2006, como se citó en Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 153).
- Autobiografía: “Narración retrospectiva de la vida de un individuo, escrita por ese individuo, con la intención de contar la historia verdadera de su experiencia pública y privada” (Weintraub, 1978, como se citó en Giménez-Rico, 1993, p.73).
- Autoconocimiento: Condición de autoconciencia sobre la realización de acciones, vivencia de determinadas emociones o posesión de ciertas creencias, características físicas y otros rasgos que componen unívocamente la concepción personal del éste (y no otro) soy yo (Lazos, 2008).
- Contenido actitudinal: Temas que construyen criterios para actuar bajo los ejes cognitivo, afectivo y social; y que se dirigen a promover la experiencia subjetiva de valores y la erradicación de antivalores (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 46)
- Contenido procedimental: Temas dirigidos al quehacer práctico fraccionado de “procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etcétera” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 46)
- Cultura de paz: Cúmulo de valores, actitudes y comportamientos orientados a expresar respeto a la vida, dignidad y derechos humanos de los individuos; al rechazo de cualquier manifestación de violencia y a la integración de los principios de libertad, justicia, tolerancia y solidaridad; así como la comprensión entre los pueblos y los individuos (SEP, 2020, p.58 como se citó en Sánchez, 2023, p. 16).



1. La autobiografía escrita y oral como discurso pacificador: una experiencia en el aula preuniversitaria

- Educación para la paz: Propuesta ético-política permanente e integral que promueve la autonomía de las personas, pueblos y comunidades en la que participan con actitud crítica y democrática en distintos procesos de transformación social, orientados a la construcción de sociedades justas y atentos a la construcción de entornos de paz perdurable (Perales y Schmelkes, 2024, p. 519).
- Escucha activa: Comportamiento para prestar atención a lo que el otro dice y entender lo que dice. A su vez, se concibe como una habilidad de percepción que involucra la captación y reconocimiento del mensaje, procesos de los que subyace, en términos amplios, la comprensión oral y la reconfiguración de creencias, entre otros (Rodríguez, 2023).
- Presentación oral: Mecanismo en el que convergen emisor y receptor, en éste, el mensaje y la forma cómo se dice portan significado y compiten por la atención, por su empatía y por la reconstrucción que del propio mensaje realice la audiencia (Pappolla, 2023).

Los antecedentes y conceptos revisados nos hacen pensar en el potencial del paradigma textual de la autobiografía. En ese sentido, la experiencia que a continuación se describe surge de una metodología asequible y cuidadosa que concede al estudiante un verdadero papel protagónico.

Objetivos de la experiencia

Objetivo general en un primer momento

El estudiante valorará su capacidad para escribir un texto autobiográfico: extenso, creativo y estructurado.

Objetivos específicos en un primer momento

- Aplicar la secuencia retórica de introducción, desarrollo y cierre en la composición autobiográfica.
- Desarrollar la redacción del párrafo como unidad temática de la redacción.

Objetivo general en un segundo momento

Fomentar la cultura de paz mediante el autoconocimiento e integración grupal que ofrece el relato oral autobiográfico en el aula.

Objetivos específicos en un segundo momento

- Reconocer la importancia de expresarse, ser escuchado y escuchar con atención y respeto en el aula.
- El alumno expondrá oralmente la autobiografía, consolidando componentes intelectuales, afectivos y sociales.

Metodología

La enseñanza situada acoge básicamente tres propuestas pedagógicas de aplicación flexible en cualquier nivel educativo y disciplina. El aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje basado en el análisis y estudio de

casos (ABAC), y el que abordamos en esta experiencia: el aprendizaje mediante proyectos (AMP). Todas ellas antepone la puesta en marcha de tareas de relevancia cultural para el estudiante; a la vez, permiten la promoción de “una fuerte actividad interactiva y social” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 153) y, como señalan los autores, son útiles para desarrollar dos dimensiones; el aprendizaje de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales); y las habilidades cognitivas, expositivas, del pensamiento crítico y comunicativas (escritas y orales). De este repertorio, en la experiencia que nos ocupa, se practicaron con mayor énfasis los contenidos procedimentales y actitudinales, así como las habilidades expositivas y las comunicativas.

Ahora bien, en el AMP el rol del estudiante es protagónico, supone la realización de un proyecto cuyas actividades se desarrollan con determinada libertad de acción (dentro de las fronteras curriculares) y orientadas a la materialización de un producto educativo valioso como experiencia pedagógica y útil para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes. Por tanto, es idóneo para llevar a cabo la escritura de la autobiografía.

Presentación escrita de la autobiografía

A continuación, ofrecemos una breve descripción de cada etapa del AMP, detallando la intervención del primer momento (escritura de la autobiografía); agotadas las seis etapas, nos referiremos al segundo momento (exposición oral de la autobiografía), concretamente a la etapa 4, motivadora de esta ponencia.

- Establecer el propósito del proyecto. La idea general se plasma en forma de metas u objetivos, o pregunta de investigación. En nuestro caso, se establecieron los objetivos señalados en el apartado anterior, cuyo eje central se orienta a que el estudiante elabore un texto amplio y que se dé cuenta de ello; y así, esta experiencia lo sitúe como autor íntegro y mitigue la idea de “no sé escribir”.
- Documentación del tema. Díaz Barriga y Hernández (2010) sugieren localizar fuentes documentales en cualquier formato para plantear el proyecto claramente. Se inició la búsqueda en internet de antecedentes que permitieran planear la escritura de la autobiografía, específicamente las que se adaptaran a los tiempos curriculares del nivel bachillerato. Sin embargo, los hallazgos arrojaron intervenciones exhaustivas, en contextos de apoyo psicológico o dirigidas al profesorado. En cualquier caso, se trató de población y objetivos distintos; pero, sin dejar de lado el valor específico de estos materiales, los presentamos en el apartado posterior de este trabajo.
- Planificar el proyecto. Esta etapa se llevó a cabo atendiendo a las preguntas clave: ¿Cómo hacerlo? ¿Cuándo hacerlo? ¿Dónde hacerlo? ¿Cuáles son los recursos necesarios? (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 157). La respuesta

1. La autobiografía escrita y oral como discurso pacificador: una experiencia en el aula preuniversitaria

de cada interrogante se resume en que la escritura de la biografía se realizaría bajo un esquema de acompañamiento al inicio del proceso creativo de cada fase retórica. La revisión de los avances es cuidadosa y personalizada dentro del aula, se centró en algunos rasgos textuales: párrafo como unidad temática, coherencia, cohesión, tiempos verbales y ortografía; el contenido no se cuestionó, para preservar la libertad creativa. En cuanto a los recursos, se contempló un archivo digital tipo PDF para presentar el ejemplo de la autobiografía de un escritor; y un esquema impreso denominado Así soy yo para activar recuerdos y preferencias. El alumno integraría un borrador y una versión corregida e impresa de la autobiografía como producto final.

- Realizar el proyecto: Se realizó según lo planeado en la etapa anterior. A continuación, se describen las características de planeación y los resultados.

No. / tiempo	Objetivo	Sesión planeada	Resultados
1 / 50 min.	Reconocer la secuencia retórica: inicio, desarrollo y desenlace en la autobiografía de un escritor.	a) Se proporcionará a los estudiantes una autobiografía escrita. La autobiografía de Jorge Ibarguengoitia, renombrado escritor mexicano. Leer dos veces el texto. La primera, con carácter referencial y recreativo, y la segunda, bajo la indicación de distinguir la secuencia retórica.	a) De acuerdo a lo planeado. Identificaron con titubeos menores la secuencia retórica.
2 / 50 min.	Activar información: personal, gustos, preferencias y recuerdos a través de una plantilla gráfica.	a) Se entregará impresa la plantilla gráfica Así soy yo para completarlo en el aula. Y se solicitará llevar el formato la clase siguiente. b) Se solicitará conservar el esquema para su posterior uso.	a) De acuerdo a lo planeado. Fue divertido para los estudiantes pensar y recordar la información solicitada.



1. La autobiografía escrita y oral como discurso
pacificador: una experiencia en el aula preuniversitaria

3 / 50 min.	Rememorar hechos, hábitos, lugares, personas y momentos relevantes en distintos ámbitos de la vida.	a) El estudiante producirá una tabla con elementos significativos de los ámbitos: familiar, escolar, de los amigos, de las actividades extraescolares, de las actividades del tiempo libre y laboral, considerando sucesos, pensamientos, emociones, sentimientos, decisiones, logros y tropiezos que conforman sus experiencias de vida.	a) Pocos estudiantes agotaron todos los ámbitos sugeridos. La mayoría de los alumnos que reportaron una tabla escueta, se centraron en ellos y sus acciones; se les invitó a recordar interacciones con otros actores: padres, amigos, etc., y a su posición ante acciones importantes. Así, dinámica prosperó mejoró ágilmente.
4 / 50 min.	Escribir la presentación de la autobiografía.	a) El estudiante tendrá disponible la platilla Así soy yo y la tabla de elementos significativos trabajada la clase anterior. b) El estudiante escribirá la presentación de la autobiografía con un saludo inicial al lector, en tiempo presente, señalando: nombre, fecha y lugar de nacimiento, nombre de los padres, nombres y edades de hermanos, datos de consideración sobre el entorno familiar. Por ejemplo: Mis abuelos maternos vivían en casa, pero hace un año mi abuelo falleció, y ahora...	a) De acuerdo con lo planeado. b) Todo el grupo terminó la actividad. Se inició la revisión individual (cada alumno se sienta junto al escritorio) a poco menos de una decena de alumnos.



1. La autobiografía escrita y oral como discurso
pacificador: una experiencia en el aula preuniversitaria

5 / 50 min.	Escribir el desarrollo de la autobiografía.	<p>a) La profesora proporciona dos orientaciones previas para construir el relato: considerar el orden cronológico basado en las etapas escolares o escribir acontecimientos relevantes y luego ordenarlos cronológicamente en caso de recordarlos en orden distinto.</p> <p>b) El alumno escribirá el bagaje experiencial de su vida en tiempo pasado, desarrollando un párrafo por tema.</p>	<p>a) La mayoría de los alumnos consideró escribir su relato en orden cronológico basado en las etapas escolares.</p> <p>b) Pocos estudiantes cambian de párrafo cuando inician un nuevo tema. Muchos estudiantes utilizan la coma indiscriminadamente. Ningún estudiante concluye la actividad, se indica que si desean terminarla en casa pueden hacerlo, si no, pueden retomar la escritura la siguiente clase.</p> <p>En esta clase, los estudiantes preguntaron por la extensión del texto, el cual fue omitido intencionalmente. La respuesta era: no hay extensión mínima o máxima, lo importante es contemplar los distintos ámbitos de la vida.</p>
6 / 50 min.	Continuar la escritura del desarrollo de la autobiografía.	<p>a) El alumno concluirá el desarrollo de la autobiografía y solicitará la revisión de la misma.</p> <p>b) La profesora realizará la retroalimentación individual, anotando aciertos y correcciones sobre el propio texto.</p>	<p>a) Esta sesión fue heterogénea. Algunos alumnos concluyeron la autobiografía en casa y acudieron a revisión. Otros la continuaron, unos más recién la iniciaron por no presentarse la clase anterior.</p>



1. La autobiografía escrita y oral como discurso
pacificador: una experiencia en el aula preuniversitaria

7 / 50 min.	Escribir el desenlace de la autobiografía.	<p>a) La profesora indicará a los estudiantes que el desenlace puede iniciar con una valoración de lo que ha sido su vida. Luego con una proyección a futuro del orden vocacional o aspiracional (escrita en futuro). También indica que debe incluir agradecimiento por la atención prestada y despedida.</p> <p>b) Se aclara que la extensión del desenlace es breve, uno dos párrafos.</p> <p>c) Se escribe la tarea de casa en el pizarrón: Integrar la autobiografía corregida en un archivo de texto.</p>	a) De acuerdo a lo planeado.
8 / 110 min.	Recuperar los documentos impresos de la autobiografía.	<p>a) La profesora recibirá los textos y concluirá con el último bloque de dudas para los alumnos que aún no hayan entregado.</p>	a) En la mitad del tiempo del planeado. Los alumnos que asistieron cumplieron con la realización del documento.

Tabla 1. Sesiones didácticas de la escritura de la autobiografía. Fuente: elaboración propia

- Valorar la experiencia. Los alumnos presentes realizaron el producto del proyecto y lo tenían sobre sus pupitres, así que se procedió a la valoración de la experiencia durante la misma sesión. Por tal efecto, la profesora invitó a los alumnos a observar y expresar en plenaria la extensión del texto y el tratamiento de los párrafos. También se les invitó a compartir su experiencia como autores, sobre el ejercicio de recordar y plasmar con en papel su historia de vida.

Los alumnos estaban muy contentos y admirados de sus logros, comentaron que pensaban escribir solo una página, o que creían recordar poco o nada de cierta etapa, y que transcribir su relato de la libreta al procesador de texto les permitió apreciar la autobiografía completa.

- Publicación del proyecto. Díaz Barriga (2006) indica que en esta etapa es conveniente otorgar relevancia al trabajo realizado por medio de “una actividad colectiva en la que se publiquen los productos conseguidos por medio de una feria o coloquio, en las que participe la comunidad educativa” (como se citó en Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 157). Sin embargo,

1. La autobiografía escrita y oral como discurso pacificador: una experiencia en el aula preuniversitaria

dada la naturaleza personal del contenido, no se consideró que los textos autobiográficos se compartieran con otros grupos, sino solamente en el de los autores, a través de la exposición oral. Los motivos para trasladar la biografía escrita a la presentación no obedecen a una mera cuestión de formato, sino a la idea de transformar los conocimientos procedimentales recién adquiridos en conocimientos actitudinales. En el siguiente apartado se describen los motivos de esta transición.

Entre la biografía escrita y la biografía oral

La profesora frente al grupo recuperó las autobiografías escritas, las leyó detenidamente en otro momento con la finalidad de evaluar el cumplimiento de los objetivos. Esto fue contundente; se apreciaba la secuencia retórica y un aceptable desarrollo del párrafo como unidad temática.

Por otro lado, leer cada autobiografía completa fue impactante. La gran mayoría de los alumnos desvelaron pasajes de su vida y sus sentimientos, situaciones positivas y negativas, el modo en que las han afrontado y las consecuencias que han cosechado. También, compartieron sus intenciones y planes, la vida académica o sus aficiones.

Por si fuera poco, emergió con notoriedad la experiencia de la crisis sanitaria por COVID-19 iniciada en 2020. Para estos estudiantes (y para muchos más en el mundo) significó terminar la educación primaria encerrados e iniciar la secundaria también encerrados. Las referencias de este pasaje son sórdidas en todos los niveles. Los jóvenes plasmaron sobre el papel un microcosmos caótico que va desde los problemas de salud, el cese de actividades sociales, la nostalgia escolar, la convivencia entre amigos, el declive del rendimiento académico, el sinsentido de las clases en línea hasta momentos de angustia superados.

Pero, ¿cómo potencializar el proceso y el producto del AMP? Ante este interrogante, las autoras en colectivo docente consideramos significativo trasladar el autoconocimiento (me conozco), a la dimensión grupal (nos conocemos) a través de aprendizajes de contenido actitudinal (la presentación oral de la autobiografía). En este momento surge otro interrogante: ¿cómo preservar el carácter personalísimo de la autobiografía?, ¿será conveniente? La apuesta era arriesgada. Afortunadamente, hallamos respaldo en la educación la paz y planificamos dicha exposición oral.

Es importante decir que, los esfuerzos en educación para la paz que se han construido en México desde hace casi dos décadas se centran en la convivencia educativa con énfasis en el control de la conducta agresiva de los estudiantes (Perales y Schmelkes, 2024, p. 8). Aunque la población escolar de nuestra experiencia no muestra conductas disruptivas, el primer semestre es un buen momento para promover la aceptación de las diferencias, una obligación moral de naturaleza voluntaria que puede ennoblecer a los jóvenes en lo personal y en lo social (Suárez y Pimiento, 2018).



1. La autobiografía escrita y oral como discurso
pacificador: una experiencia en el aula preuniversitaria

Dados los hallazgos anteriores, las profesoras decidimos la realización de la segunda fase. Se planeó introducir contenidos curriculares útiles para el uso de la voz, anticipar instrucciones al grupo, (roles: presentador y audiencia) y definir el rol mediador de la docente. A continuación, se presentan la etapa 4 (realización del proyecto) y 5 (valoración de la experiencia) de la presentación oral de la autobiografía en concordancia con el AMP.

Presentación oral de la autobiografía

No. / tiempo	Objetivo	Sesión planeada	Resultados
1 y 2 / 50 min. cada una.	Fomentar la cultura de paz mediante la exposición oral de la autobiografía en ambiente grupal de respeto y escucha mutua.	a) Sesión preparatoria: Se indicó a los estudiantes que durante las sesiones sucesivas se realizaría la presentación oral de la autobiografía. Para ello, la profesora expuso las características de los elementos prosódicos que deberían atender. Algunos estudiantes comentaron que les daría pena contar lo que habían escrito. El colectivo docente tuvo en cuenta la libertad narrativa y se les contestó: "No se preocupen, van contar lo que ustedes quieran".	a) Los estudiantes quedaron satisfechos con la idea de que la fluidez y el volumen son elementos a procurar en la presentación oral. Los alumnos solicitaron la duración de la presentación, se le indicó que no hay límites, mientras cubran el contenido plasmado en la autobiografía escrita.



1. La autobiografía escrita y oral como discurso
pacificador: una experiencia en el aula preuniversitaria

		<p>b) El primer día de presentación se brindaron las siguientes instrucciones: “Jóvenes, buenos días. Daremos inicio a la presentación oral de sus autobiografías, el orden es aleatorio. Es importante nuestra participación como expositores y como audiencia, para ello les voy a suplicar que conserven sus bancas libres de cualquier objeto; los celulares deben estar en las mochilas. También les voy a pedir muy atentamente que eviten hablar con compañero de junto, emitir cualquier sonido con la garganta, controlar expresiones faciales o intercambiar miradas o cualquier gesto. Escuchemos con la misma atención y respeto que deseamos ser escuchados.”</p>	<p>b) Los jóvenes, uno a uno presentó oralmente su autobiografía. Al primer estudiante que se mostró nervioso, se le dio la oportunidad de leer la biografía escrita, usando los elementos prosódicos para “disimular que estaba leyendo”. Solamente cerca del 30 % optó por esta modalidad.</p> <p>Durante cada una de las dos sesiones hubo una llamada de atención general para recordar de escucha activa. Los aplausos espontáneos despidieron a cada presentador.</p>
--	--	--	---

Tabla 2. Sesiones didácticas de la presentación oral de la autobiografía. Fuente: creación propia

Valoración de la experiencia

En una primera instancia, la experiencia cumplió los objetivos planteados. En segunda instancia, superó las expectativas respecto a las actitudes favorables de un grupo numeroso. El componente afectivo, difícil de medir e inviable de registrar más allá de la observación de la profesora, se hizo presente en cada alumno expositor y en la audiencia. Contrario a lo que se consideró al planear esta fase, los alumnos sí narraron los pasajes de su vida plasmados en el papel, y aquellos que por pena leyeron su autobiografía no omitieron contenido (salvo uno). Referente a las experiencias positivas narradas, la prosodia y elementos del lenguaje no verbal fueron congruentes con el mensaje, y la audiencia dibujaba sonrisas en sus rostros. Pero, los pasajes negativos, tristes y hasta dolorosos, el expositor los narró con sorprendente entereza (ningún alumno rompió en llanto) y la audiencia los acompañó con absoluto silencio y atentas miradas.

El andamiaje con la fase escrita sirvió de sostén afectivo a cada participante y acumulaba empatía y tolerancia conforme transcurrían las participaciones, fomentando decididamente la cultura de paz entre el grupo. Se valoró en gran medida la libertad creativa y expresiva “concedida” en el proceso, y centrar,



aparentemente, la importancia en los contenidos curriculares y no en el contenido de la autobiografía, sirvió para que los estudiantes compartieran generosamente sus relatos de vida.

Aporte al conocimiento en el ámbito de la educación

La principal aportación de esta experiencia es unificar aprendizajes curriculares, el autoconocimiento y el conocimiento del prójimo en medio de una cultura de paz. Pasar de la comunicación escrita a la comunicación oral en un medio afectivamente enriquecido es un gran paso en la formación de valores.

En primer lugar, los componentes intelectuales que los estudiantes practicaron son el autoconocimiento, y los rasgos retóricos y gramaticales que implica la composición escrita; mientras que en la exposición oral se trabajó la prosodia y el uso relacional del lenguaje. En segundo lugar, las competencias afectivas que entran en juego son el manejo de emociones y sentimientos, acciones interiorizadas en la fase escrita cuando el estudiante resuelve mientras evoca la experiencia y las realiza en la oralidad. Finalmente, un componente social derivado de la cultura de paz: la escucha activa, esta permitió la comprensión crítica de la realidad del otro (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 43). En todo este hilvanado, la institución fomentó (con intención) que cada estudiante escuchara las glorias e infortunios de los compañeros con la misma serenidad y atención que se deseaban ser escuchados. Y, ¿qué contaron? ¿qué escucharon?

A continuación, se muestran algunos segmentos de las autobiografías elaboradas. Estos ejemplos no representan excepciones, sino la generalidad. Podemos afirmar que el grupo, en plena autonomía autoral, se alejó de la superficialidad y vaguedad al momento de escribir sus vivencias y perspectivas. Se exhiben tres categorías: experiencias positivas, experiencias negativas y experiencias durante el COVID-19. Las transcripciones son íntegras. Se omiten datos identificadores en concordancia con los lineamientos que mandata el deber ético.

Ejemplos de experiencias positivas

“En la graduación me dieron un reconocimiento por ser uno de los mejores alumnos de mi secundaria quedando en tercer lugar, pero realmente el único premio que gane fueron los amigos que hice en el camino” (Estudiante Alfa).

“En 2021 pasaron los acontecimientos más importantes que marcaron mi vida. Fui de viaje por primera vez en avión con mi abuela [X] la mujer más asombrosa, hermosa, perseverante, amable e inteligente que jamás pude haber conocido, simplemente era un ángel en la tierra; visitamos Tulum, playa del Carmen y Cancún, vi paisajes bellísimos y artesanías curiosas, mi parte favorita fue nadar en el cenote y tirarme un clavado desde lo más alto” (Estudiante Beta).

Ejemplos de experiencias negativas

“Mi madre murió cuando [yo] tenía dos meses” (Estudiante Gamma)

“De un día a otro [mi mejor amigo] me empezó a hablar de manera muy grosera y me dijo que no me quería en su vida ni quería tener amistad conmigo, yo no quería dejarle de hablar, tiempo después supe que dijo muchas cosas y siguió hablando mal de mí y quede muy decepcionada y desilusionada respecto al tema de las amistades leales” (Estudiante Delta)

Ejemplos de experiencia durante el COVID-19

“En mis últimos años de primaria empezó la COVID-19, fueron los dos años más largos de mi vida, debido a que todo cambió, ya no podía salir a jugar, ni ir a la escuela, las clases me las daban por el televisor” (Estudiante Épsilon).

“En 2021, nos dio COVID a toda mi familia y a mí. Fue un momento muy importante y complicado, especialmente para mi mamá y mi abuela, que necesitaron tanques de oxígeno. Me impactó lo difícil que fue para mi mamá superar esta enfermedad. Además de esta situación física, la pandemia también tuvo un gran impacto en mi salud mental, ya que durante este tiempo desarrollé una enfermedad psicológica que sigo tratando hasta el día de hoy. Esta experiencia me marcó mucho, ya que me hizo darme cuenta de lo frágil que puede ser la salud, tanto física como mental, y lo importante que es cuidarnos entre nosotros” (Estudiante Dseta).

“Cuando yo empecé la secundaria en la escuela [X], yo sentía mi vida bastante mal ya que la pandemia dejó consecuencias muy severas para mí, al punto que yo no podía sentirme cómodo en mi propia casa, así que todo el primer año de secundaria me fui a vivir con mis abuelos al fraccionamiento [X], ahí poco a poco me empezó[sic] a sentir mejor gracias a dos cosas fútbol americano y coleccionar CD de música, pero lamentablemente durante un entrenamiento de fútbol me fracturé la muñeca.

Cuando regresé a mi casa yo era otra persona ya que gracias igual algunas terapias y todo lo mencionado anteriormente yo logré salir de esa oscuridad mental en la que me encontraba. El resto de la secundaria los disfruté demasiado ya que conocí personas increíbles como [X] [X] y [X], al igual que vivía experiencias irrepetibles y maravillosas” (Estudiante Eta).

Tal como se advierte, los estudiantes narraron experiencias, informando y expresando emociones y sentimientos, metáforas y riqueza de adjetivos para personas y momentos. También, compartieron logros, aprendizajes y conclusiones sobre las experiencias; a veces reflexionaron en torno a sí mismos o a otras personas. Tuvieron presente la vida y la muerte de sus seres queridos. Y, para bien y para mal, experimentaron el valor de la libertad, debido a la crisis sanitaria suscitada en 2020.

Conclusiones

Esta experiencia logró acrisolar en los estudiantes conocimientos de distintos tipos de contenido, fomentó el autoconocimiento, la escucha activa, la empatía y tolerancia grupal al escuchar las glorias e infortunios de los compañeros con la misma serenidad y atención que se desea ser escuchado; de ahí el carácter pacificador de la autobiografía.

Este proyecto contemplaba originalmente una fase, la autobiografía escrita. Por tanto, consideramos asertivos los frutos de atender la transversalidad y la gestión del tiempo al trabajar una asignatura y una actividad paraescolar. El trabajo colectivo también fue un logro, la valiosa libertad de cátedra —entendida como un espacio para la enseñanza situada— y la integración de nuevas miradas, como la educación para la paz, afianzan la práctica docente y contribuyen al desarrollo pleno de nuestra gran motivación, la formación de nuestros estudiantes.

Referencias

Acevedo, A. y Báez, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el posconflicto. *Reflexión Política*, 20(40), 68-80. <https://www.redalyc.org/journal/110/11058502006/html/#:~:text=Los%20componentes%20de%20la%20educaci%C3%B3n,el%20desarrollo%20y%20el%20conflicto.>

Bruno, D. y Gómez, E. (2019). La autobiografía educativa como herramienta de investigación. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, 22. Universidad Católica de Córdoba. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/3707>

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.

Durán, I. (1993). ¿Qué es la autobiografía? Respuestas de la crítica europea y americana. *Estudios ingleses de la Universidad Complutense*, (1), 69-82.

Justo, S. y Messina, G. (coord.). (2022). *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro. Sistematización de la experiencia educativa. Educación básica y educación media superior. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/sistematizacion-taller.pdf>

Lazos, E. (2008). Autoconocimiento: una idea tensa. *Diánoia*, 53(61), 169-188. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018524502008000200006&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018524502008000200006&lng=es&tlng=es)

1. La autobiografía escrita y oral como discurso pacificador: una experiencia en el aula preuniversitaria

Pappolla, A. (2022). Montes, Soledad & Navarro, Federico (editores). Hablar, persuadir, aprender. Manual para la comunicación oral en contextos académicos. Universidad de Chile, 2019. ISBN: 978-956-19-1156-7. Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 9(18), 200-208. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/6421>

Sánchez, Y. (2023). Eduquemos para la paz en las escuelas. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/02/Manual-eduquemos-para-la-paz-en-las-escuelas.pdf>

Rodríguez, J. A. (2023). Escucha activa: una propuesta para el desarrollo de la comprensión oral. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 21(41), 93-101

Schmelkes, S. (2024). Educación para la paz. Revista latinoamericana de estudios educativos, 54(2), 7-11. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.637>

Villalobos, É. (2022). La autobiografía: una herramienta para fomentar la autorreflexión en los alumnos del nivel medio superior [Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México]. Tesiunam. <http://132.248.9.195/ptd2022/mayo/0825746/Index.html> Texto completo





Capítulo 2

Educación para la ciudadanía mundial

María Amelia Solórzano Peña

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0000-0001-6943-5916>

Rosana Ruiz Sánchez

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0000-0002-3023-118X>

Resumen

En 2023, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO) adoptó la Recomendación sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, la Comprensión Internacional, la Cooperación, las Libertades Fundamentales, la Ciudadanía Mundial y el Desarrollo Sostenible. Este instrumento normativo global establece el marco para el uso de la educación como herramienta para la consecución de la paz duradera y el fomento del desarrollo humano.

Dentro de este marco, la educación para la ciudadanía mundial (ECM) se reconoce como un elemento fundamental, que proporciona una visión integral de la educación, pues brinda a los estudiantes las habilidades y conocimientos necesarios para desenvolverse y prosperar en el siglo XXI.

En ese contexto, la presente investigación documental se propone coadyuvar a la construcción de un estado del arte de la literatura científica sobre la ECM.

Los resultados obtenidos permiten un acercamiento al avance del conocimiento y el desarrollo de la producción científica sobre la ECM, como soporte documental de proyectos de investigación e incidencia en el área educativa.

Palabras clave: Ciudadanía mundial, estado del arte, mapeo sistemático de literatura, investigación documental

Abstract

Sustainable development (SD) implies that everyone can access decent jobs, adequate health services, and quality education.

The countries that adopted the 2030 Agenda and its Sustainable Development Goals (SDGs) are committed to creating the conditions necessary for all people to live in peace and well-being.

In 2023, the United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization (UNESCO) adopted the Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development.

Education for sustainable development (ESD) within this standards framework is essential. It enables students to acquire the necessary skills, values, and capacities to make informed decisions, act responsibly, protect the environment, and foster economic development and just and egalitarian societies.

In this sense, the documentary research presented in this chapter seeks to collaborate in identifying the state of the art of the scientific literature on ESD. The academic exercise results account for the development of knowledge and progress in scientific production on ESD.

Keywords

Global citizenship, state of the art, systematic mapping review, documentary research

Introducción

En 1974 se emitió la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión internacional, la Cooperación, la Paz y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales para guiar las políticas educativas desde una perspectiva mundial y en apoyo a la solidaridad internacional (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1974)

No obstante, las problemáticas globales actuales no pueden leerse desde las propuestas realizadas hace 5 décadas. Durante este periodo, el marco jurídico mundial evolucionó y dirigió sus disposiciones hacia la creación de un nuevo contrato social para el futuro de la educación (UNESCO, 2022).

En ese contexto, en el 2023 se aprobó la actualización del texto de 1974, para dar origen a la Recomendación sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, la Comprensión Internacional, la Cooperación, las Libertades Fundamentales, la Ciudadanía Mundial y el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2023), en lo sucesivo se le referirá como la “Recomendación sobre la educación para la paz”. En este instrumento normativo, el término “educación para ciudadanía mundial” (ECM) toma especial relevancia, pues se considera uno de los principales elementos para el logro de sus objetivos.

La figura de la ciudadanía suele estar vinculada a los derechos y obligaciones de un individuo en el marco de un estado-nación particular al que se encuentra ligada su identidad nacional y la participación en la política y asuntos sociales de espacio territorial. Mientras que la ciudadanía mundial (CM) “abarca las acciones sociales, políticas, ambientales, y económicas de parte de individuos y comunidades con pensamiento global, a escala mundial (Naciones Unidas, [ONU], 2025); la CM implica identificarse como ciudadano del mundo globalizado, sin exclusiones, más allá de la idea del estado-nación o del establecimiento de fronteras.

En ese sentido, el ideal de un ciudadano mundial sería aquél que cultive una conciencia global activa, informada y ética, para colaborar en la edificación de un mundo más sostenible, justo y pacífico, como miembro comprometido de una comunidad internacional conectada entre sí. El camino propuesto para lograrlo

2. Educación para la ciudadanía mundial

es mediante la educación como el “principal motor del desarrollo humano que puede acelerar el progreso en la consecución de la justicia social, la igualdad de género, la inclusión y otros objetivos” (UNESCO, 2025).

En esta línea, la UNESCO, desde el 2011, introdujo el término ECM como un cambio conceptual en la importancia de la formación, mediante un “paradigma marco” donde la educación desarrolla “los conocimientos, competencias, valores y actitudes que los estudiantes necesitan para garantizar un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, sostenible y seguro” (UNESCO, 2016b, p. 10).

Entonces, desde la visión de la UNESCO (2025), la ECM no es un curso o plan de estudios, sino “un marco, un prisma a través del cual se contempla la educación”. Asimismo, la CM se encuentra entre las metas del ODS4 de la Agenda 2030, en la que la ECM es un área temática a promover (UNESCO, 2016a).

Problemática

A más de 10 años de la introducción del término ECM, el marco de referencia para su lectura en las investigaciones educativas se obtiene de las publicaciones institucionales de la UNESCO. Estos insumos resultan útiles para elaborar planes y programas de estudio o políticas públicas.

No obstante, la aproximación al fenómeno a través de la producción científica resulta relevante para comprender cómo ha evolucionado el conocimiento sobre el tema desde las comunidades académicas. De igual forma, permite conocer si se cuenta con estados del arte suficientes y actualizados para establecer líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) e iniciar nuevas investigaciones sobre la ECM.

En razón de lo anterior, para el estudio sobre cómo debe utilizarse la educación para lograr una paz duradera y fomentar el desarrollo humano, en los términos propuestos por la “Recomendación sobre la educación para la paz” (UNESCO, 2023), la investigación documental que se presenta en este capítulo se integra a las diversas revisiones de literatura científica sobre los principales elementos del instrumento normativo, entre los que se encuentra la ECM, para determinar si existen estados del arte de la suficientes y actualizados para abordar su estudio.

Fundamentación teórica

Para Pittman (2017), la CM puede abordarse desde tres modelos o enfoques teóricos: a) teoría política; b) teoría educativa y c) teoría social. El autor afirma que los investigadores que comparten la postura teórica educativa la consideran el enfoque más inclusivo y la posible solución para extender la observancia de los derechos humanos y el respeto al multiculturalismo.

De acuerdo al enfoque educativo adoptado por la UNESCO (2015), la ECM incluye dimensiones conceptuales que “comprenden aspectos de los tres ámbitos del

aprendizaje en las que están basadas: cognitivo, socioemocional y conductual” (p. 15). Incluso, desde esta perspectiva, la institución creó una guía como un recurso didáctico multipropósito para mejorar la comprensión teórica de la ECM e inspirar el diseño de actividades pedagógicas. Además, se transforma en una herramienta que “ofrece un marco de orientación” en las decisiones de las políticas educativas y la puesta en práctica adaptada al contexto nacional y local.

Objetivo

El objeto de estudio de este documento es la producción académica que incluye en su título los términos “global citizenship”, “education”, “ciudadanía mundial”, “ciudadanía global” o “educación” en las plataformas Scopus, Web of Science (WOS) y Scielo, disponibles en acceso abierto y en idioma español al 31 de diciembre de 2024.

Por lo tanto, el objetivo es conocer la producción académica sobre la ECM, para establecer si es adecuada para conformar un estado del arte actualizado que contribuya a dar certeza al investigador respecto a la creación de LGAC e identificar si se cuenta con suficiente literatura relevante para desarrollar una investigación viable.

Metodología

El MSL es la metodología propuesta para el logro del objetivo, pues se trata de un estudio documental de tipo secundario (Múzquiz Flores y Ramírez Montoya, 2022) que proporciona una visión general y sistemática respecto de la producción científica-académica sobre un tema (George-Reyes, 2021, p. 241).

Esta metodología se enfoca en la sistematización de los resultados de la búsqueda de la producción y no en su contenido (Cordero Arroyo et al., 2021, p. 4), para facilitar la conformación de estados del arte actualizados (Alejo et al., 2020; Esquivel Corella, 2013; García-Peñalvo, 2022; George Reyes, 2019; Guevara Patiño, 2016; Ortega-Ordóñez et al., 2019)

El MSL permite al investigador ajustar el protocolo de búsqueda a las necesidades propias de la investigación. Además, la totalidad del proceso queda registrado en el documento final, lo que permite replicar el protocolo de búsqueda y verificar los resultados (Celdrán-Bernabéu et al., 2018; Cordero Arroyo et al., 2021; Petersen et al., 2008).

Resultados

Esta investigación documental se realizó a partir de la siguiente pregunta: ¿cuál es la producción científica susceptible de configurar un estado del arte actualizado sobre la ECM, que se encuentre indexada en Scopus, WOS y Scielo en acceso abierto y en idioma español?

2. Educación para la ciudadanía mundial

Las bases de datos elegidas, además de contar con altos estándares para la evaluación e indización de revistas científicas, proporcionan la opción de búsqueda avanzada soportada por operadores booleanos, metadatos extensos, capacidades de filtro, opciones de exportación a gestores bibliográficos y diversas métricas.

El MSL inició con la búsqueda en las plataformas antes señaladas de publicaciones que en su título presentaran los términos “global citizenship”, “ciudadanía mundial” y “ciudadanía global”, para obtener un total de 722 recursos.

De acuerdo al protocolo de búsqueda, se aplicaron criterios de exclusión para delimitar los hallazgos en razón del acceso a la publicación, del tipo de documento y de su idioma.

Como se indicó en párrafos anteriores, el proceso metodológico del MSL se puede replicar y los resultados pueden verificarse. Entonces, para efectos de facilitar el cotejo de los documentos, se descartaron aquellos que no estuvieran disponibles en acceso abierto.

A continuación, mediante los filtros de búsqueda, se retiraron los recursos que no se clasificaran como artículos en las revistas indexadas en las plataformas consultadas.

En atención a las tendencias y a la relevancia científica de las revistas y publicaciones en idioma español (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y el Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica [CLACSO-FOLEC], 2019, 2020a, 2020b, 2022), se omitieron los artículos elaborados en otros idiomas.

Por último, se eliminaron aquellos materiales añadidos por error o duplicados con apoyo de la herramienta Citavi, para obtener un total de 15 documentos.

Base	Cadena booleana de búsqueda inicial	Resultado inicial	Criterios de exclusión			Cadena booleana de búsqueda avanzada
			Acceso abierto	Artículos de revista	Idioma español	
Scopus ¹	TITLE (“global citizenship education”)	468	118	95	7	TITLE (“global citizenship education”) AND (LIMIT-TO (OA , “all”)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , “ar”) OR LIMIT-TO (DOCTYPE , “re”)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , “Spanish”))

2. Educación para la ciudadanía mundial



	“global citizenship education” (Título)	248	68	64	2	“global citizenship education” (Título) and Acceso abierto and Artículo or articulo de revision (Tipos de documentos) and Spanish (Idiomas)
	(ti:(“Educación para la ciudadanía mundial”)) OR (ti:(“Educación para la ciudadanía global”))	6	6	6	6	(ti:(“Educación para la ciudadanía mundial”)) OR (ti:(“Educación para la ciudadanía global”))
	Subtotal	722	192	165	15	
Resultados Artículos descartados (añadidos por error o duplicados)						15 1
Total						14

Tabla 1. Resultados del MSL

Dada la importancia que la UNESCO le atribuye a la ECM, el número de publicaciones resultado del MSL se consideró insuficiente, para configurar un estado del arte en los términos de esta investigación.

Una vez concluido el MSL, se decidió realizar una búsqueda y revisión de literatura en la Red de revistas científicas de acceso abierto (REDALYC). Esta no trabaja con cadenas booleanas como lo hacen las otras bases utilizadas, la plataforma incluye solo artículos de revistas en acceso abierto y permite aplicar criterios de exclusión por idioma.

De la búsqueda, se obtuvieron 11 artículos que en su título incluían los términos “educación para la ciudadanía global” o “educación para la ciudadanía mundial”. Al eliminar los recursos añadidos por error o duplicados, se obtuvo un resultado consolidado de 23 documentos.


	Resultados del MSL	14
	Resultados de la cadena inicial - Título: (“Educación para la ciudadanía global”)	6
	Resultados de la cadena inicial - Título: (“Educación para la ciudadanía mundial”)	5
	Recursos descartados (añadidos por error o duplicados)	2
	Total	23

Tabla 2. Resultados consolidados de la revisión de literatura

2. Educación para la ciudadanía mundial

Entonces, al 31 de diciembre de 2024 se identificaron 23 artículos indexados en las bases de datos consultadas, susceptibles de configurar un estado del arte actualizado sobre la ECM. La totalidad de los recursos se adjunta al final de este documento en el Anexo 1, para su identificación y cotejo.

En algunos ámbitos académicos, se califica como estados del arte actualizados a aquellos que se integran por recursos publicados dentro de un periodo de los últimos 5 años. Si fuera obligatorio aplicar ese criterio, los resultados se reducirían a 13 artículos.

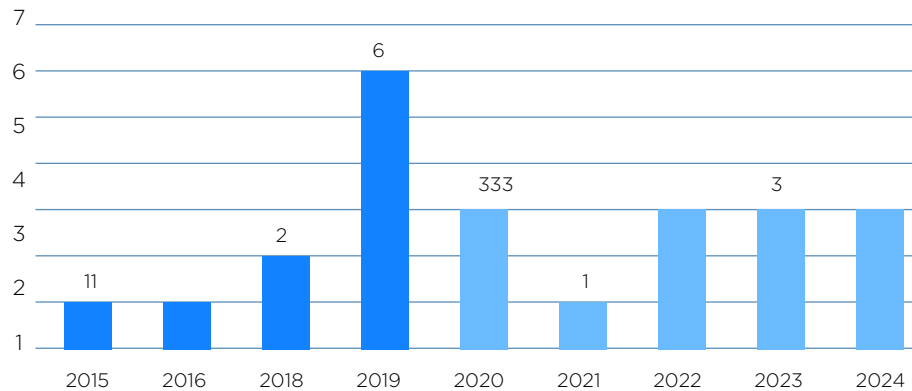


Gráfico 1. Publicaciones susceptibles de integrar el estado del arte de la investigación organizadas por año

Conclusiones

La aprobación de la “Recomendación sobre la educación para la paz” genera las condiciones para iniciar el diálogo entre las autoridades educativas con organismos públicos y privados, respecto a la adopción de esta nueva visión de la educación para la paz.

Además, este esfuerzo permite incentivar la investigación educativa sobre los aspectos relevantes de la misma, entre los que se incluye la ECM “para preparar a educandos que sepan valorar la dignidad humana, la cooperación y el diálogo” (UNESCO 2023, noviembre 29). A través del aprendizaje sobre la influencia de eventos y conflictos pasados y presentes, se busca descubrir los lazos económicos, sociales y políticos entre los países y las sociedades, con el propósito de alentar la comprensión y el respeto por la diversidad de culturas y opiniones.

Entonces, la reducida producción científica sobre la ECM en acceso abierto y en idioma español abre la posibilidad para que los estudiantes, académicos e investigadores educativos, formulen preguntas novedosas o se enfoquen en posibles lagunas de investigación.

Lo anterior, permite a las instituciones públicas y privadas generar y apoyar nuevas LGCA e investigación sobre este tema con un abordaje transversal e integral. Asimismo, se enfoca en aumentar el interés de la comunidad académica en las actividades de discusión, investigación, difusión, divulgación y acceso universal al conocimiento sobre la ECM, en el logro de la educación para la paz.

Referencias

- Alejo, B. P., Fuentes Aparicio, A., Rivero Padrón, Y. y Pérez Falco, G. (2020). Importancia de la asignatura metodología de la investigación para la formación investigativa del estudiante universitario. *Conrado*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000200295
- Celdrán-Bernabéu, M. A., Mazón, J. N., Ivars-Baidal, J. A. y Vera-Rebollo, J. F. (2018). Smart tourism. Un estudio de mapeo sistemático. *Cuadernos De Turismo*. Publicación en línea avanzada. <https://doi.org/10.6018/turismo.41.326971>
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica. (2019). Declaración de la Asamblea General de CLACSO sobre la evaluación universitaria y científica. <https://www.clacso.org/declaracion-de-la-asamblea-general-de-clacso-sobre-la-evaluacion-universitaria-y-cientifica/>
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica. (2020a). Diagnóstico y propuestas para una iniciativa regional. <https://www.clacso.org/diagnostico-y-propuestas-para-una-iniciativa-regional/>
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica. (2020b). Evaluando la evaluación de la producción científica. <https://www.clacso.org/una-nueva-evaluacion-academica-para-una-ciencia-con-relevancia-social/>
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica. (2022). Una nueva evaluación académica y científica para una ciencia con relevancia social en América Latina y el Caribe. <https://www.clacso.org/una-nueva-evaluacion-academica-y-cientifica-para-una-ciencia-con-relevancia-social-en-america-latina-y-el-caribe/>
- Cordero Arroyo, D. G., Del Vázquez Cruz, M. Á. y Navarro Corona, C. (2021). Mapeo sistemático de la literatura de políticas docentes de educación básica de la Reforma Educativa. *Diálogos Sobre Educación*. Publicación en línea avanzada. <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.1038>

2. Educación para la ciudadanía mundial

Esquivel Corella, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37(1), 65-87. <https://doi.org/10.15517/revedu.v37i1.10631>

García-Peñalvo, F. J. (2022). Desarrollo de estados de la cuestión robustos: Revisiones Sistemáticas de Literatura. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, e28600. <https://doi.org/10.14201/eks.28600>

George Reyes, C. E. (2019). Estrategia metodológica para elaborar el estado del arte como un producto de investigación educativa. *Praxis Educativa*, 23(3), 1-14. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230307>

George-Reyes, C. E. (2021). Mapeo sistemático sobre la aplicación de la obra de Pierre Bourdieu en la Educación Superior. *Revista Fuentes*, 23(2). <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12307>

Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, 1(44), 165-179. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios165.179>

Múzquiz Flores, M. y Ramírez Montoya, M. S. (2022). Mapeo sistemático de la formación de las personas investigadoras como elemento de análisis reflexivo en ambientes formativos educativos (2017-2021). *Revista Educación*, 627-645. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49695>

Naciones Unidas. (2025). Ciudadanía mundial. ONU. <https://n9.cl/htld7q>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1974). Actas de la Conferencia General, 18a reunión, París, 17 de octubre-23 de noviembre de 1974, v. 1: Resoluciones.UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114040_spa.page=150

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje. UNESCO. <https://n9.cl/obm3e>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016a). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. ED-2016/WS/28. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa



2. Educación para la ciudadanía mundial

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016b). Educación para la Ciudadanía Mundial Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. UNESCO. https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/170053spa_0.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023, noviembre 29). Lo que debe saber sobre la Recomendación de la UNESCO sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-debe-saber-sobre-la-recomendacion-de-la-unesco-sobre-la-educacion-para-la-paz-los-derechos?hub=87862>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). Recomendación sobre la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, la Comprensión Internacional, la Cooperación, las Libertades Fundamentales, la Ciudadanía Mundial y el Desarrollo Sostenible: ED/REV-1974REC/2023/6. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386653_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). Lo que hay que saber sobre la educación para la ciudadanía mundial. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/need-know>

Ortega-Ordóñez, W. A., Pardo-Calvache, C. J. y Pino-Correa, F. J. (2019). Mapeo sistemático sobre la evaluación de la agilidad en organizaciones de desarrollo se software. *Iteckne*, 16(1), 64-76. <https://doi.org/10.15332/iteckne.v16i1.2162>

Petersen, K., Feldt, R., Mujtaba, S. y Mattsson, M. (2008). Systematic Mapping Studies in Software Engineering. 12th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering (EASE). Publicación en línea avanzada. <https://doi.org/10.14236/ewic/EASE2008.8>

Pittman, J. (2017). Exploring Global Citizenship Theories to Advance Educational, Social, Economic and Environmental Justice. *Journal of Tourism & Hospitality*, 06(06), 1-4. <https://doi.org/10.4172/2167-0269.1000326>



ANEXO 1

No.	Publicaciones
1	Aguilar Forero, N. (2019). Videoactivismo y trabajo por proyectos: una experiencia de Educación para la Ciudadanía Mundial en Colombia. <i>Educação e Pesquisa</i> , 45, e191009. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945191009
2	Aguilar Forero, N. y Velásquez, A. M. (2018). Educación para la ciudadanía mundial en Colombia: Oportunidades y desafíos. <i>Revista mexicana de investigación educativa</i> , 23(78), 937-961. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300937&lang=es
3	Aguilar Forero, N. J. (2019). Ciberactivismo y educación para la ciudadanía mundial: una investigación acción participativa con dos experiencias educativas de Bogotá. <i>Palabra Clave</i> , 22(2), 1-31. https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.2.10
4	Aguilar-Forero, N., Díaz-Marín, J. S. y Velásquez Niño, A. M. (2023). Trayectoria, prácticas y aportes de la educación para la ciudadanía mundial en Colombia. <i>Revista Colombiana de Educación</i> (88), 278-298. https://doi.org/10.17227/rce.num88-13725
5	Aguilar-Forero, N., Mendoza Torres, D. F., Velásquez, A. M., Espitia, D. F., Ducón Pardey, J. y De-Poorter, J. (2019). Educación para la Ciudadanía Mundial: Una Innovación Curricular en Ciencias Sociales. <i>Revista Internacional de Educación para la Justicia Social.</i> , 8(2), 89-111. https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.005
6	Blasco-Serrano, A. C, Dieste, B. y Coma, T. (2019). Actitudes en Centros Educativos respecto a la Educación para la Ciudadanía Global. <i>Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación</i> , 17(3), 79-98. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.005
7	Briceño Alcaraz, G. E. (2023). El aporte de la nueva cultura mexicana a la educación para la ciudadanía mundial. <i>Sinéctica</i> (60), 1-14. https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2023)0060-005
8	Bugallo-Rodríguez, Á. y Naya-Riveiro, M. C. (2018). Educación para la Ciudadanía Global (ECG): Comprendiendo lo internacional a través de lo local. <i>Revista Lusofona de Educacao</i> , 41(41), 139-151. https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.09
9	Cely Tovar, A. M., Vargas Sánchez, A. D. y Pedraza Córdoba, J. P. (2023). Prácticas y desafíos de la educación para la ciudadanía global: una revisión de literatura [1]. <i>Revista Virtual Universidad Católica Del Norte</i> (70), 297-332. https://www.redalyc.org/journal/1942/194275855011/
10	Collado Ruano, J. (2016). Una perspectiva transdisciplinar y biomimética de la educación para la ciudadanía mundial. <i>Educere</i> , 20(65), 113-129. https://www.redalyc.org/journal/356/35646429012/
11	Coma-Roselló, T., Blasco-Serrano, A. C. y Dieste, B. (2020). Sentido y significado de la Educación para la Ciudadanía Global. Percepciones del profesorado y retos actuales en centros educativos de la provincia de Zaragoza. <i>Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo</i> , 9(2), 6-28. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.352

2. Educación para la ciudadanía mundial

12	Dieste, B., Coma-Roselló, T. y Blasco-Serrano, A. C. (2020). Análisis de la educación para la ciudadanía global en organizaciones de la sociedad civil en el ámbito rural de Zaragoza. <i>Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo</i> , 9(1), 202-231. https://doi.org/10.26754/OJS_RIED/IJDS.440
13	Godoy, H., Chacón, Y., Rojas, H. y Vicencio, E. (2022). Desafíos de la formación ciudadana en Chile: análisis de las oportunidades y limitaciones en el desarrollo de la educación para la ciudadanía global en las nuevas bases curriculares para 3° y 4° medio. <i>Calidad en la educación</i> (56), 41-77. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652022000100041&lang=es
14	Ibarra Figueroa, W. y Calderón Leyton, E. (2022). Educación para la ciudadanía global. <i>Acta Scientiarum - Education</i> , 44, e60717. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.60717
15	Jiménez Martínez, M. D. y López Martínez, M. J. (2024). Esperanza por la equidad desde la educación ciudadana global. Voces de la infancia sobre el derecho a ir a la escuela. <i>Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i> , 27(1), 31-44. https://doi.org/10.6018/reifop.596431
16	Martínez-Lirola, M. (2019). Una propuesta didáctica para introducir la educación para la ciudadanía global en la enseñanza universitaria. <i>Revista Electrónica Educare</i> , 23(2), 286-305. https://doi.org/10.15359/ree.23-2.15
17	Mason Bustos, F. (2015). Educación para una ciudadanía global y aprendizaje intercultural: obstáculos y oportunidades. <i>Si Somos americanos</i> , 15(2), 67-95. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-09482015000200004&lang=es
18	Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una Agenda para la Transformación Social. <i>Revista Internacional de Educación para la Justicia Social</i> , 8(1), 15-26. https://doi.org/10.15366/RIEJS2019.8.1.001
19	Millán Escriche, M. (2020). Turismo de pobreza e infancia. Reflexiones desde la educación para la ciudadanía global. <i>Revista sobre la infancia y la adolescencia</i> . (19), 79-103. https://doi.org/10.4995/reinad.2020.13262
20	Morales Carrero, J. A. (2024). Educación en ciudadanía global y derechos humanos. Alternativa para un mundo posible. <i>Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales</i> , 26(1), 240-258. https://doi.org/10.36390/telos261.16
21	Pastoriza Rozas, X. L. (2022). Altruismo eficaz y aplicación de principios éticos: una oportunidad para la educación para la ciudadanía global en la universidad. <i>Agora-Papeles de filosofía</i> , 41(1). https://doi.org/10.15304/agora.41.1.7251
22	Rodríguez-Izquierdo, R. M. y García Bayón, I. (2024). Revisión Sistemática sobre Educación para una Ciudadanía Global Transformadora. <i>Revista Internacional de Educación para la Justicia Social</i> , 13(1), 171-186. https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.009
23	Santamaría-Cárdaba, N. y Lourenço, M. (2021). Educación para la ciudadanía global en educación primaria: un análisis comparativo de los documentos de política educativa en Portugal y España. <i>Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo</i> , 10(2), 130-158. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.585

Capítulo 3

La educación virtual como estrategia clave en la profesionalización de docentes en posgrado

María del Roble García Treviño

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0000-0002-0421-1839>

Natali Cristina Dávalos Cárdenas

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0000-0002-1990-7046>

Resumen

En un mundo en constante cambio y cada vez más globalizado y digitalizado, la modalidad virtual se identifica como una prioridad estratégica en temas de innovación y equidad para las instituciones educativas, al garantizar el acceso al conocimiento sin barreras geográficas o temporales, volviéndose esencial para afrontar los retos educativos y sociales del futuro. Partiendo de esta premisa, es necesario reflexionar acerca del impacto de los programas educativos de nivel posgrado en modalidad virtual y específicamente en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, la cual se considera como una opción clave para el desarrollo profesional de los docentes en activo, tanto por el objetivo del programa educativo como por la modalidad, que se vuelve esencial para combinar los estudios con su labor. Este programa educativo ofrece no solo mejoras en las competencias pedagógicas y didácticas o en la implementación de metodologías innovadoras en las aulas, la cual es una competencia transversal que se alude a la modalidad como el fortalecimiento de las habilidades digitales, sino que posiciona a la educación virtual como una estrategia educativa fundamental. Es por lo anterior que se plantea indagar sobre las siguientes cuestiones: ¿De qué manera impacta, en la formación de posgrado, la modalidad virtual? y ¿cuáles son las ventajas de esta modalidad durante la formación de un programa de posgrado?

Palabras clave. Modalidad virtual, docencia, media superior, posgrado, innovación

Abstract

In an ever-changing world that is increasingly globalized and digitalized, the virtual modality has been identified as a strategic priority in innovation terms and equity for educational institutions, as it ensures access to knowledge without geographical or time constraints, becoming essential to address future educational and social challenges. Based on this premise, it becomes necessary to reflect on the impact of postgraduate educational programs offered in virtual modality, specifically the Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, which is considered a key option for the professional development of in-service teachers, both because of the educational objectives of the program and its modality, which proves essential to balance academic studies with teaching responsibilities. This educational program not only enhances pedagogical and didactic competencies, or the implementation of innovative methodologies in the classroom, but also strengthens digital skills—an essential transversal competence directly related to the virtual modality—thus positioning virtual education as a fundamental educational strategy. For these reasons, the following questions are posed: ¿How does the virtual modality impact postgraduate education? And what are the advantages of the virtual modality during the development of a postgraduate program?

Keywords. Virtual modality, teaching, upper secondary education, graduate studies, innovation.

Antecedentes

Derivado de la digitalización y los cambios en todas las esferas sociales que esto conlleva, no existe certeza de las demandas laborales o profesionales que haya en el futuro debido al permanente cambio que vivimos; sin embargo, lo que sí es un hecho, es que los docentes deben contar con habilidades y competencias fundamentales para acompañar y facilitar que los estudiantes sean ciudadanos resilientes, analíticos y críticos, tanto en el entorno físico como el digital.

En el contexto específico de este estudio, los docentes tienen a su cargo a estudiantes de bachillerato, es decir, en edad entre 15 y 17 años, en la cual, de acuerdo al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), “hay un proceso de maduración cerebral que está en marcha y debe consolidarse para dar paso a una persona con capacidad de autorregulación y toma de decisiones responsables” (s.f.). Existen cambios físicos, pero principalmente a nivel psicológico en la construcción de identidad, por lo que la orientación docente se vuelve primordial para la adquisición de competencias básicas para la vida y la incorporación al entorno laboral posterior.

Entre las habilidades y competencias primordiales que, de acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), todas las personas necesitan, se encuentran: aprender a resolver problemas, construir argumentos, tomar decisiones, saber comunicarse y participar. Dichas competencias, responden a la comunidad en la que vivimos actualmente “una sociedad dinámica, altamente tecnológica, centrada en la información, el conocimiento y la comunicación, requiere de capacidades esenciales: analizar, interpretar, evaluar, inferir, anticipar, resolver problemas, construir juicios, tomar decisiones, crear y comunicar” (UNESCO, 2021)

El mismo organismo reconoce que para construir conocimientos en cualquier campo del saber se requieren de estas competencias fundamentales basadas en el pensamiento crítico y la capacidad para analizar, entre otros factores. Menciona además que el desafío de este milenio es aprender a aprender, para asegurar una autonomía intelectual, ya que estas cualidades son esenciales para lograr independencia y flexibilidad en el aprendizaje. Por su parte, las habilidades digitales son la suma de conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes y estrategias que se requieren para el uso de las tecnologías e Internet (UNESCO, 2021).

Las habilidades digitales, siguiendo a la UNESCO, se dividen en fundamentales e instrumentales, las primeras son aquellas que permiten pensar críticamente en el entorno digital y utilizarlo para la participación; con estas se espera que exista una construcción de conocimiento y que la tecnología no se utilice únicamente con fines instrumentales o lúdicos, sino que permita el acceso a mejores oportunidades educativas, laborales y sociales.

3. La educación virtual como estrategia clave en la profesionalización de docentes en posgrado

La educación virtual ha evolucionado significativamente en las últimas décadas y ganó mayor presencia por la situación vivida durante la pandemia del COVID 19. Tanto su historia como esta situación reciente, le han permitido consolidarse como una alternativa clave en la actualización académica y formación profesional. El acelerado avance tecnológico que vivimos también ha generado nuevas demandas educativas y organismos como la UNESCO, reconocen a la educación virtual como una herramienta fundamental para garantizar la equidad educativa, al permitir el acceso al conocimiento sin limitaciones geográficas ni temporales (UNESCO, 2024). En este contexto, la capacitación continua y programas profesionalizantes, como los posgrados, han ganado protagonismo, principalmente aquellos dirigidos a docentes que requieren de flexibilidad para combinar su ejercicio profesional con la formación académica.

La Universidad de Guadalajara ha trabajado de manera incesante por la innovación y equidad educativa, hace más de 20 años surgió el Sistema de Universidad Virtual, ahora Dirección General de Universidad Virtual y Aprendizaje Digital para Toda la Vida, en la cual se promueve la impartición y creación de programas educativos virtuales que atiendan diferentes contextos y necesidades del sector, mejorando el acceso y la pertinencia de la oferta educativa, teniendo entre sus objetivos:

...promover la innovación educativa mediante la generación e implementación de soluciones disruptivas para mejorar los ambientes de aprendizaje de la educación media superior y superior en la Universidad de Guadalajara; misma que se visualice como una instancia flexible y dinámica, a la vanguardia en las tendencias sobre el aprendizaje digital y el futuro de la educación (Dirección General de Universidad Virtual y Aprendizaje Digital para Toda la Vida [UDGPLUS], 2024).

UDGPlus es el enlace con los diferentes Centros Universitarios a los que fueron trasladados los programas educativos anteriormente adscritos al Sistema de Universidad Virtual, entre ellos, el posgrado del cual es objeto esta investigación y que a continuación se describe.

La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior se imparte en modalidad virtual y es 100% asíncrona, es ofrecida por el Centro Universitario Guadalajara (CUGDL) de la Universidad de Guadalajara, está dirigida a docentes en activo en ese nivel educativo, entre sus objetivos se encuentran:

- Actualizar a los profesores de educación media superior en los contenidos disciplinares de las materias que imparten
- Profundizar en la formación pedagógica de docentes para la Educación Media Superior
- Sensibilizar y formar a los docentes para la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos educativos de sus



3. La educación virtual como estrategia clave en la profesionalización de docentes en posgrado

estudiantes

- Propiciar el aprendizaje colaborativo e interdisciplinar entre los docentes
- Formar cuadros de investigación en el campo de la docencia para la Educación Media Superior (CUGDL, s.f.)

En concordancia con las tendencias actuales y la visión de la Universidad de Guadalajara, esta investigación presenta un análisis de la trayectoria de algunas generaciones de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, con el fin de analizar su pertinencia en cuanto a la profesionalización de los docentes y la adquisición de habilidades digitales para ponerlas en práctica en su labor docente.

Objetivos del trabajo

Analizar el impacto de la modalidad virtual como estrategia para la profesionalización de docentes en el nivel medio superior a través de un programa de posgrado.

Metodología

Se realizó un estudio descriptivo-exploratorio con un enfoque mixto, con el objetivo de obtener una comprensión integral del impacto de la modalidad virtual en la profesionalización docente. Como resultado de la combinación metodológica se recuperaron percepciones y opiniones generales de los egresados y a su vez se profundizaron las experiencias y reflexiones sobre su trayecto en el posgrado en modalidad virtual.

Para la recolección de datos se utilizaron encuestas y entrevistas con un muestreo no probabilístico por conveniencia, el procesamiento de la información fue resultado de un análisis descriptivo de los datos cuantitativos y uno cualitativo del discurso para procesar la información obtenida de las entrevistas.

La muestra estuvo conformada por las generaciones de egresados de los últimos cinco años (2020-2024) de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, que corresponde a una población total de 40 personas. Para la recolección de datos cuantitativos se utilizó un formulario de Google, el cual fue compartido por medio de correo electrónico, obteniendo una tasa de respuesta del 60% (24 encuestados). En cuanto a las entrevistas, la participación fue menor, alcanzando únicamente un 38%, sin embargo, se logró identificar coincidencias significativas que permitieron consolidar la información y esto contribuyó a la confiabilidad de los datos obtenidos previamente.

Con el fin de comprender mejor el perfil de los egresados que participaron en la encuesta, su relación con la modalidad virtual y su profesionalización como docente, se analizaron algunas variables sociodemográficas, por ejemplo, la edad, esto permite identificar tendencias en la decisión de cursar un posgrado, experiencia laboral, tiempo sin estudiar y experiencia con el uso de las tecnologías.



3. La educación virtual como estrategia clave en la profesionalización de docentes en posgrado

A continuación, la distribución de la muestra según los rangos de edad:

- De 25 a 34 años (5 egresados): Catalogados como docentes jóvenes que han comenzado su carrera en el ámbito académico recientemente y han pasado entre uno y siete años desde que concluyeron sus estudios de licenciatura y tomaron la decisión de cursar un posgrado. El 100% tienen un empleo de tiempo completo, 40% se identifican con el género femenino y 60% con el masculino y reportaron no tener hijos.
- Entre 35 y 44 años (14 egresados): Este grupo corresponde a profesores con experiencia laboral moderada que buscan mejorar su práctica docente y que han pasado al menos ocho años desde sus estudios de licenciatura. El 79% respondió trabajar a tiempo completo, de estos, se encuentran 55% del género femenino y 45% masculino; en cuanto al número de hijos, 45% tiene entre uno y dos, 18% tiene tres o más y 36% no tiene hijos. De quienes respondieron cubrir una jornada laboral parcial, se identifican 67% como género femenino y 33% masculino, ninguno de ellos tiene hijos.
- 45-54 años (4 egresados): Son aquellos docentes que cuentan con amplia experiencia y su decisión por estudiar un posgrado responde a la necesidad de mantenerse actualizados. Su empleo es de tiempo completo y el 75% mencionó identificarse con el género femenino y el 25% con el masculino; el 75% tiene entre uno y dos hijos y el 25% respondió no tenerlos.
- De 55-64 años (1 egresado): Docente cercano a la jubilación que busca mantenerse actualizado o explorar nuevas áreas de interés. Tiene una jornada laboral de tiempo completo, se identifica con el género masculino y no tiene hijos.

En resumen, el 79% se encuentra en un rango de edad entre 25 y 44 años, lo que indica una población mayormente adulta-joven, el restante 21% corresponde al rango entre 45 y 64 años, de la cual el 88% cuenta con un empleo como docente de tiempo completo mientras que el restante 13% labora de manera parcial. La mayoría se identifica con el género femenino, lo que corresponde a un 54%, mientras que con el género masculino un 46%. En cuanto al estado civil, 42% son casados, el mismo porcentaje son solteros, el 13% viven en unión libre y el 4% divorciados. El 54% informó no tener hijos, el 38% tiene entre uno y dos, mientras que el 8% tiene tres hijos o más.

La información anterior permite identificar a la mayoría de la población encuestada como una combinación de las generaciones Millennials y Z, las cuales están familiarizadas con el uso de la tecnología, pues viven rodeados de diversos dispositivos (Dans, 2017). Para este estudio se considera importante identificar a las generaciones con el fin de analizar si este factor influye en la decisión y facilidad de integrarse a programas educativos en la modalidad virtual, considerando el contacto y acceso que han tenido con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

3. La educación virtual como estrategia clave en la profesionalización de docentes en posgrado

Las generaciones, de acuerdo a The Center for Generational Kinetics (CGK), son un grupo de personas nacidas en la misma época y criadas en el mismo lugar y cada cohorte muestra características, preferencias y valores similares a lo largo de sus vidas; por su parte, la RAE las define como: “conjunto de personas de edad parecida que se comportan o actúan de manera similar, especialmente por haber recibido una educación o una influencia sociocultural semejantes” (Real Academia Española [RAE], s.f.).

En la actualidad, cinco generaciones conforman la sociedad: Generación Z (nacidos entre 1996 y 2015), Millennials (1977 y 1995), Generación X (1965 y 1976), Baby Boomers (1946 y 1964) y Tradicionalistas o Generación Silenciosa (nacidos a partir de 1945) (CGK, s.f.). A continuación, se presentan las características de las generaciones a las que pertenecen las personas encuestadas para este estudio: Los Millennials se caracterizan por no verse sorprendidos por la tecnología sino obviarla, cuentan con aptitudes naturales para la comunicación electrónica, están conectados por las redes sociales, se adaptan fácilmente a nuevas tecnologías y tendencias digitales, son ciudadanos de un mundo globalizado (Díaz Sarmiento et al., 2017).

Por su parte, la Generación Z se distingue por haber crecido en un entorno digital, con acceso constante a redes sociales y dispositivos inteligentes, están familiarizados con el uso de plataformas virtuales, herramientas colaborativas y educación en línea, prefieren tener acceso inmediato a la información y buscan experiencias dinámicas (Dimock, 2019).

Dentro del grupo de encuestados también se identifican generaciones anteriores, que corresponde a quienes nacieron antes de los ochenta, es decir, generaciones como Baby Boomers y Generación X, principalmente esta última, la cual se ha caracterizado por buscar adaptarse a la era digital, especialmente en entornos laborales y educativos; su alta competencia tecnológica, aceptación a la diversidad y al cambio, se presentan como ventajas para solucionar problemas de la organización de manera efectiva (Díaz Sarmiento et al., 2017)., existen estudios que los engloban también como los compradores online más activos; este grupo cuenta con un alto nivel de adaptación tecnológica (Coolhunting Group, 2018).

Tomando en cuenta que cada generación presenta características particulares en torno a su relación con la tecnología, se considera relevante analizar la manera en que impacta la modalidad virtual en la formación de estudiantes dentro de un posgrado dirigido a docentes en activo del nivel medio superior, para lo cual, se diseñó un conjunto de preguntas orientadas a profundizar en la experiencia vivida por los ahora egresados. Este enfoque permitió identificar, por un lado, el efecto específico del programa educativo y por otro, la influencia de la modalidad para la culminación de sus estudios, asimismo, se analizó cómo el posgrado y



3. La educación virtual como estrategia clave en la profesionalización de docentes en posgrado

su modalidad tuvieron efecto en la implementación de las habilidades digitales aprendidas como apoyo en su práctica docente y cómo se volvió una opción fundamental para tomar sus cursos de capacitación y formación continua.

De tal manera, que los resultados obtenidos se categorizaron de la siguiente manera:

1. Satisfacción del programa educativo
2. Motivaciones, beneficios y percepción de la modalidad virtual
3. Habilidades y competencias desarrolladas

En la primera categoría se identificó una alta satisfacción por el programa educativo, la mayoría de los participantes encontraron interesantes tanto las materias como el plan en general, reconocen que fueron útiles las guías de estudio proporcionadas en las unidades de aprendizaje del posgrado. El 100% se muestran de acuerdo en cuanto al aprendizaje significativo derivado del diseño de las actividades en los cursos. También se identifica como adecuado el tiempo asignado para realizarlas; y el apoyo del docente como aporte a su proceso de aprendizaje fue valorado positivamente por la mayoría. Finalmente, se consideró como eficiente la navegación y uso de la plataforma de aprendizaje utilizada. En la Figura 1 se muestra el porcentaje de resultados.

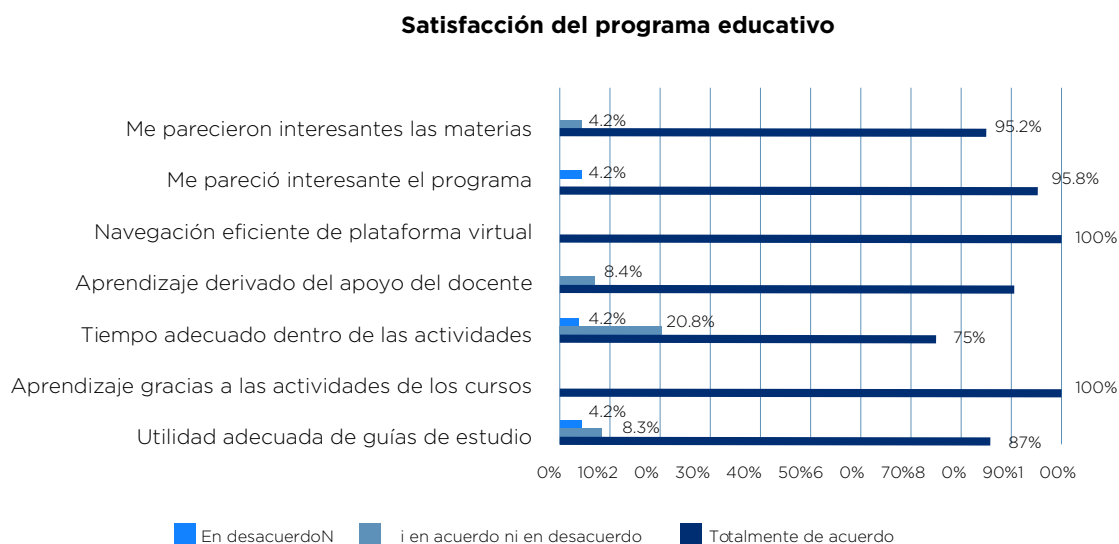


Figura 1. Satisfacción del programa educativo

La siguiente categoría permitió valorar las razones tanto personales como profesionales que motivaron a los participantes a elegir el posgrado y cómo la modalidad tuvo una influencia fundamental para el ingreso, permanencia y conclusión del programa educativo. Dentro del gráfico 2 es posible identificar los cuestionamientos concretos que se realizaron, así como los porcentajes de respuestas obtenidos. En primer lugar, el 91.7% afirmó que su elección estuvo motivada por la posibilidad de tener un mejor empleo; asimismo, un 83.3%

3. La educación virtual como estrategia clave en la profesionalización de docentes en posgrado

mencionó que eligió el posgrado para tener la oportunidad de continuar con un doctorado posteriormente. Por otro lado, el interés de aprender más acerca de temas específicos y de interés personal fue una razón destacada, un 95.8% de los encuestados manifestaron estar totalmente de acuerdo en que este fue un factor clave en su decisión.

El impacto de la modalidad virtual se evidencia, pues el 100% de los participantes respondieron que les ha permitido desarrollar habilidades de autogestión y organización de tiempo, las cuales son competencias esenciales para los entornos educativos, tanto para el proceso de enseñanza que requieren ellos como docentes, como de aprendizaje y que trasciende en los estudiantes hacia la vida, como lo reporta Zimmerman (citado en Góngora, s.f.). Además de lo anterior, el 91.6% valoró que la modalidad virtual aporta ventajas adicionales a las de una formación presencial.

Entre los alumnos encuestados, el 100% reconocieron que esta modalidad fue un factor clave en la decisión de inscribirse en el posgrado, de hecho, el 75% mencionó que, si hubiera tenido que cursarlo en modalidad presencial, probablemente no lo habría realizado. Finalmente, la maestría no solo atendió necesidades académicas y de accesibilidad, sino que también motivó a los docentes a continuar su capacitación profesional, incluso, consideran que la formación ha servido de motivación para continuar con una capacitación profesional. En la última pregunta de esta categoría se les preguntó la disposición a continuar capacitándose mediante la modalidad virtual, el 83.3% expresó que sería “Totalmente probable”, por lo que se considera que la formación durante el posgrado, incluyendo la modalidad en que se imparte, sirve para reconocer algunas de las ventajas y se genera una percepción positiva para continuar utilizándola.



3. La educación virtual como estrategia clave en la profesionalización de docentes en posgrado

Motivaciones, beneficios y percepción de la modalidad virtual



Figura 2: Motivaciones, beneficios y percepción de la modalidad virtual

Finalmente, la tercera y última categoría permite visualizar el impacto que tuvo la modalidad en el desarrollo de habilidades esenciales para el éxito académico y profesional, como se presenta en el Gráfico 3, la mayoría de los participantes han encontrado que la virtualidad les ha ayudado a mejorar su capacidad de búsqueda y análisis de información, además de fortalecer su capacidad para trabajar de manera autónoma; otra habilidad primordial aludida al estilo digital es la comunicación escrita, esta se considera derivada de la comunicación con docentes y compañeros; aunado a esto, se manifiesta que gracias a esto, los participantes aprendieron a utilizar nuevas tecnologías y herramientas para la enseñanza. Por otro lado, ha favorecido su capacidad de autoaprendizaje y resolución de problemas; los participantes reconocen que los aprendizajes y competencias adquiridas en el posgrado han tenido un impacto positivo en su práctica docente e identifican mejoras en su desempeño.

Un gran hallazgo fue que los egresados se sienten mejor preparados y para enfrentar los retos educativos actuales gracias al programa educativo y su modalidad; además, mencionan que la modalidad virtual ha contribuido significativamente al desarrollo de sus competencias pedagógicas, didácticas y digitales durante su formación en el posgrado.

Cabe mencionar que la mayoría de los estudiantes, egresados y, por ende, participantes de esta investigación, cuentan con la formación disciplinar correspondiente a las unidades de aprendizaje que imparten en los bachilleratos; pero reconocen no contar con las herramientas pedagógicas y didácticas



3. La educación virtual como estrategia clave en la profesionalización de docentes en posgrado

necesarias para su labor docente, por lo que este posgrado ha venido a atender estos requerimientos.



Figura 3: Habilidades y competencias desarrolladas

Con el propósito de profundizar en la experiencia de los egresados durante su trayectoria en el posgrado, se realizaron 10 entrevistas, con las que se obtuvieron testimonios directos acerca de las expectativas de la modalidad virtual, la decisión de elegir este tipo y no otros como híbrido o presencial; además de los desafíos y estrategias para concluir el posgrado, el impacto de la modalidad y el programa educativo en su desempeño profesional, sin dejar de lado el desarrollo de habilidades digitales. Los resultados obtenidos ofrecen una visión cualitativa que permite complementar el análisis cuantitativo que conlleva a detectar tendencias y percepciones o áreas de oportunidades en torno a la educación virtual.

Las entrevistas se categorizaron en 5, con los siguientes resultados:

Motivación y expectativas

La principal motivación para ingresar al posgrado se relaciona con la modalidad y esto responde a las características laborales y personales de los entrevistados: son casados, la mayoría con hijos (90%) y laboran como docentes en modalidad presencial de tiempo completo (8 horas al día), por lo que requerían flexibilidad de tiempo y espacio, poder adaptar los horarios que les fueran convenientes para estudiar el posgrado y no viceversa.

Aunado a lo anterior, la mayoría mencionó requerir fundamentos pedagógicos para mejorar su práctica docente, una de las respuestas destaca lo siguiente: “Soy jefa en servicios docentes, hace cinco años ingresé como docente, lo que me motivó a entrar es que, por mis tiempos, por la jefatura, es más fácil adaptarme, por la facilidad de horarios y también para superación y profesionalización pedagógica”.



3. La educación virtual como estrategia clave en la profesionalización de docentes en posgrado

Otro de los factores que incidieron en el ingreso al posgrado se relaciona con la oportunidad de contar con la beca (a todos les fue otorgada). Hay una coincidencia sobre la superación de la expectativa que tenían antes de iniciar el posgrado; inicialmente, se consideraba un programa educativo “fácil” por ser asíncrono, pero esta percepción cambió desde el primer semestre, concordando en que el posgrado cuenta con una buena calidad educativa y la modalidad tiene retos y requiere tiempo de adaptación. En todos los casos, aunque se buscaron otras opciones de estudio, la modalidad y el respaldo de la Universidad de Guadalajara fueron las coincidencias para seleccionar a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.

Desafíos y estrategias de permanencia

Hay una coincidencia rotunda, se considera que el primer semestre es el más complicado por la adaptación a la modalidad, organización de tiempos, adaptarse a la autogestión y empatar su vida personal y laboral con los estudios; de hecho, el 20% de los encuestados mencionó que fue en esa época la única ocasión que pasó por su mente abandonar el programa educativo.

Otro desafío reconocido fue el acceso a internet para quienes vivían en comunidades alejadas. Un caso particular relata que trabajaba en una comunidad y ahí vivía de lunes a viernes y los fines de semana se trasladaba a casa con su familia, este trayecto le tomaba seis horas, por lo que aprovechaba estos tiempos para elaborar las actividades de las unidades de aprendizaje, esto permite confirmar la flexibilidad ofrecida por la modalidad al no tener limitaciones de tiempo o espacio para acceder a estudios de posgrado.

Entre las estrategias que se implementaron para la permanencia en el programa se encuentran: disminuir las actividades de ocio, equilibrar las diversas responsabilidades con apoyo familiar (principalmente por parte de la pareja), definir un espacio, horario de estudios y mantenerse firme en llegar a la meta.
Modalidad virtual y desarrollo de competencias

Esta categoría permitió consolidar información obtenida con el instrumento cuantitativo respecto a las competencias y habilidades digitales adquiridas, así como de la experiencia en la modalidad virtual, reconociéndola como positiva, enriquecedora, productiva y que superó sus expectativas en cuanto a calidad. Las habilidades adquiridas se engloban en: autonomía, gestión del tiempo, alfabetización digital y trabajo colaborativo en entornos virtuales.

Un dato a rescatar es que se considera que difiere de manera significativa la experiencia de aprendizaje virtual respecto a una presencial, incluso se consideró que esta última sería más sencilla por no requerir de autogestión, pues se considera que toda la educación presencial es tradicional: el docente dicta de manera expositiva los contenidos, tiene un enfoque en la enseñanza y no en el aprendizaje, sin lograr la transformación hacia un individuo crítico, reflexivo y analítico (Robles et al., 2022)



Impacto en la profesionalización docente

Aquí se muestra información relacionada con los cambios en la práctica profesional identificados durante y al final del posgrado. Un relato a recuperar es el siguiente: “Si he notado cambios, con mis grupos utilizo más estrategias didácticas aprendidas, me apoyo de tecnología, utilizo herramientas digitales, descubrí nuevas apps para mejorar la dinámica con los estudiantes, ahora aplico el aprendizaje activo, veo mi trabajo de la maestría reflejado en mis alumnos y es positivo”.

Otro de los entrevistados hablaba sobre cómo, gracias a lo aprendido, ha logrado implementar estrategias de aprendizaje activo: “Ahora puedo planificar mi clase con lo más que pueda, recursos visuales, auditivos, buscando los diferentes estilos de aprendizaje [...] ir un poco más allá de retos, hacían las metodologías activas que nos presentaron, o sea, manejar estrategias más detonadoras para los alumnos que pudiera tener un aprendizaje más significativo”.

Se reconocen mejoras en la manera de enseñar, han integrado herramientas digitales al trabajo con sus alumnos y en general identifican mejoras en las formas de hacer una planeación, implementar diversos tipos de evaluación, así como la implementación de recursos digitales durante las clases o estrategias como la gamificación; además, comentan que han replicado algunas estrategias implementadas por sus asesores (docentes del posgrado) como la manera de hacer retroalimentación o incluso el diseño de los cursos en algunas actividades de sus unidades de aprendizaje e implementación.

Reflexiones y sugerencias de mejora

Se recuperan las enlistadas a continuación:

- Agregar herramientas de gestión del tiempo a la plataforma
- Priorizar que el programa educativo tenga cursos modulares con el fin de disminuir materias cursadas simultáneamente
- Integrar modalidad híbrida en las materias de proyecto con el fin de asegurar la calidad

Los hallazgos obtenidos permiten validar el impacto positivo que ha tenido la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en los docentes que han concluido el programa. Se identifica que la flexibilidad y autogestión, derivadas de la modalidad de estudio, son factores clave para elegir este programa educativo, ya que responde a las características personales y laborales de los participantes para poder adaptar sus estudios sin sacrificar otras responsabilidades o contextos.

A pesar de identificar desafíos como adaptación a la modalidad, accesibilidad y combinar estudios con el resto de ocupaciones, los entrevistados lograron equilibrar y superarlos; a su vez, adquirieron habilidades específicas como autogestión, autonomía, trabajo colaborativo y alfabetización digital, las cuales

3. La educación virtual como estrategia clave en la profesionalización de docentes en posgrado

tuvieron un impacto positivo en su desempeño docente, al integrarlas como parte del trabajo con sus estudiantes. El aprendizaje significativo se volvió parte de sus aulas y se logró la implementación de estrategias de aprendizaje activo, definiendo este como “...aquel en el que el estudiante debe ejecutar tareas, acciones o actividades para lograr o dar cuenta de que ciertos aprendizajes han sido logrados. Son, por tanto, las acciones, tareas o actividades las que posibilitan que el aprendizaje ocurra, incluso en procesos mentales de mayor complejidad” (Jerez, 2008; Jerez, Coronado y Valenzuela, 2012, citado en Rodríguez y Parreño, 2022).

Se reconoce como bien fundadas las sugerencias de mejora dirigidas al programa educativo, toda vez que atienden necesidades específicas y que conllevan hacia la mejora continua.

Aporte al conocimiento en el ámbito de educación

La presente investigación ofrece datos empíricos del impacto de la modalidad virtual en egresados de un posgrado dirigido a docentes, los resultados obtenidos permiten dar cuenta de su importancia como opción educativa que se adapta a las necesidades específicas de cada persona, en especial para aquellas que laboran o tienen complicaciones para trasladarse a un entorno escolar presencial, ya sea por su contexto familiar, económico, territorial o simplemente por preferir tener la libertad de elección y administración del tiempo y espacio de estudio.

La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior refleja un impacto positivo en quienes han concluido, al aportar en el fortalecimiento de sus habilidades digitales como la autogestión; así como en la incorporación de metodologías innovadoras en sus aulas. El diseño del programa educativo basado en aprendizaje por proyectos permite que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos de manera inmediata en sus aulas, lo que conlleva a enriquecer la experiencia de los estudiantes.

Se logra evidenciar como la virtualidad ha sido una estrategia clave para la profesionalización de los docentes, quienes en su mayoría trabajan a tiempo completo y, por lo tanto, requieren opciones de estudio flexibles. Los profesores del nivel medio superior que han cursado este posgrado cuentan con la ventaja de combinar habilidades digitales sólidas con experiencia laboral y académica, lo que permite aprovechar el aprendizaje en dicha modalidad y, por lo tanto, preferir continuar con ella en cursos de capacitación docente o educación continua.

De acuerdo a Moreno (2024), las modalidades de, como las nombra el autor, “educación abierta, flexible y adaptable” (virtuales, multimodales, híbridas, etc.) han surgido como respuesta a las restricciones impuestas por la educación institucionalizada, tales como la limitación de espacios temporales y espaciales, la homogeneización de los contenidos curriculares y la estandarización de los

3. La educación virtual como estrategia clave en la profesionalización de docentes en posgrado

modos de enseñar, aprender y manifestar lo aprendido, así como los criterios de evaluación que no son congruentes con las necesidades y contextos sociales, económicos y laborales actuales; por lo que, se vuelve necesario que las instituciones educativas realicen un análisis exhaustivo hacia las tendencias mundiales y busquen la diversificación de modalidades en educación, con el fin de ofrecer una mayor accesibilidad, flexibilidad y equidad, factores indispensables para llegar a la meta del acceso a la educación establecida en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 7: Educación de calidad.

Conclusiones

La educación virtual se afianza como una selección clave y estratégica para la formación docente, al permitir la simultaneidad entre la capacitación y el ejercicio de la práctica, de la misma manera, responde a los desafíos que representa la enseñanza en el Siglo XXI, al impulsar el aprendizaje y adquisición de habilidades digitales en los docentes.

La inmersión digital, entendida como el conocimiento y uso continuo y permanente de dispositivos y la comunicación a través de medios digitales, necesita demandar una formación eficiente y eficaz que prepare de manera constante a los profesores, por lo que se vuelve una necesidad para brindar, entre otras habilidades, estrategias dinámicas e innovadoras en el aula. Se vuelve primordial comprender las necesidades locales en los contextos globales, ya que la vida cotidiana al día de hoy es impensable sin las tecnologías digitales.

Las instituciones educativas, como se ha hablado desde hace tantos años, requieren renovarse, mirar las necesidades sociales y enfocar su formación para su atención, dejando de lado el diseño industrializado e incluso hasta descontextualizado que se ha mantenido hasta ahora. Requieren también aumentar la capacidad de adaptación a los cambios e incluir diversas alternativas de formación, ya sea presencial, híbrida o virtual, procurando de manera permanente una capacitación de calidad, para lo que es necesario aprender de la investigación científica en este campo.

3. La educación virtual como estrategia clave en la profesionalización de docentes en posgrado

Referencias

- Centro Universitario de Guadalajara. (s.f.). Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. Universidad de Guadalajara. <https://cugdl.udg.mx/oferta-academica/posgrados-virtuales/maestria-en-docencia-para-la-educacion-media-superior>
- Dans, E. (2017, 16 de febrero). Más sobre esos nativos digitales que no existen. <https://www.enriquedans.com/2017/02/mas-sobre-esos-nativos-digitales-que-no-existen.html>
- Díaz Sarmiento, C., López Lambraño, M., y Roncallo Lafont, L. (2017). Entendiendo las generaciones: una revisión del concepto, clasificación y características distintivas de los Baby Boomers, X y Millennials. CLIO América, 11(22), 188-204. <https://doi.org/10.21676/23897848.2440>
- Dimock, M. (2019). Donde terminan los millennials y comienza la generación Z. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>
- Góngora, S. (s.f.). El aprendizaje autodirigido y el desarrollo de habilidades metacognitivas. Tecnológico de Monterrey. https://sitios.itesm.mx/va/dide/boletin_9/pag3.htm
- Grupo Coolhunting. (2018). Las 6 generaciones de la era digital. https://cdn5.icemd.com/app/uploads/2018/12/Estudio_6-generaciones-de-la-era-digital-.pdf
- Moreno Castañeda, M. (2024). La colaboración como estrategia para el desarrollo de modalidades académicas flexibles en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. <https://www.profesormanuelmoreno.com/publicaciones/libros/la-colaboracion-como-estrategia-para-el-desarrollo-de-modalidades-academicas-flexibles-en-las-instituciones-de-educacion-superior-de-america-latina>
- Real Academia Española. (s.f.). Generación. En Diccionario de la lengua española. <https://www.rae.es/diccionario-estudiante/generaci%C3%B3n>
- Robles Ortega, D. A., Hernández Rosales, M. J., Mendoza Chavarria, V. C., & Guaña Moya, J. (2022). La educación tradicional vs La educación virtual. RECIMUNDO, 6(4), 689-698. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(4\).octubre.2022.689-698](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(4).octubre.2022.689-698)

3. La educación virtual como estrategia clave en la profesionalización de docentes en posgrado

- Rodríguez Rodríguez, M. de los A., y Parreño-Castellano, J. M. (2023). Aprendizaje activo en el aula universitaria actual: una experiencia de aprender haciendo. *Didáctica Geográfica*, (24), 39-61. <https://doi.org/10.21138/DG.663>
- The Center for Generational Kinetics. (2016). Generational Breakdown: Info About All of the Generations. GenHQ. <http://genhq.com/faq-info-about-generations/>
- UNESCO. (2021). Competencias y habilidades digitales. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380113>
- UNESCO. (2024). ¿Por qué la UNESCO considera importante la innovación digital en la educación?. <https://www.unesco.org/es/digital-education/need-know>
- UNICEF. (s.f.). ¿Qué es la adolescencia? <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia>



Capítulo 4

Impacto de la gamificación en el aprendizaje especializado en estudiantes de posgrado, fortaleza en aumento de inserción laboral

Gisela Guzmán Macías

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0009-0002-6032-6347>

Edith Inés Ruiz Aguirre

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0000-0001-9906-4749>

Nadia Livier Martínez de la Cruz

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0000-0001-6656-9660>

Rosa María Galindo González

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0000-0003-2343-4138>

Resumen

La gamificación es una estrategia que permite incorporar elementos del juego en ambiente no lúdicos como el aula de clases. En la última década su utilización se ha incorporado en el proceso de enseñanza - aprendizaje en niveles básicos y superiores, trayendo consigo, conforme a diferentes investigaciones, un mejoramiento en la calidad de este proceso; sin embargo, todavía existe una brecha para estudiantes de posgrados en líneas especializantes como una herramienta básica para mejorar su inserción profesional. El objetivo de este trabajo es analizar el impacto del proceso de enseñanza - aprendizaje que tienen los estudiantes de posgrados especializantes, así como la percepción del campo laboral sobre los conocimientos adquiridos y su aplicación al utilizar herramientas de gamificación, tanto para la realización de sus actividades académicas como dentro del proceso de instrucción. Se utilizó una metodología cuantitativa bajo un enfoque experimental con dos grupos de muestreo no probabilístico por conveniencia, en uno se implementó el uso de actividades gamificadas, mientras que en otro se mantuvo el proceso sin la utilización de estas.

Esta investigación es un puente entre la unión de la teoría y la práctica en relación al uso de la gamificación en el aula como sistema que permitirá mejorar el aprendizaje activo en todos los niveles académicos, y como fundamento que asegure su implementación dentro de las aulas ante la evolución de aprendizaje de los estudiantes y las nuevas necesidades del mercado laboral para asegurar su inserción futura.

Palabras clave. Gamificación, enseñanza, especializante, impacto, inserción laboral

Abstract

Gamification is a strategy that allows the incorporation of game elements to be implemented in non-playful environments such as the classroom. In the last decade, its use has been incorporated into the teaching-learning process at basic and higher levels, bringing with it, according to different research, an improvement in the quality of this process. However, there is still a gap for postgraduate students in specialized lines as a basic tool to improve their professional insertion. The objective of this work is to analyze the impact of the teaching-learning process that specialized postgraduate students have, as well as the perception of the labor field on the knowledge acquired and its application, when using gamification tools both to carry out their academic activities and within the instruction process. A quantitative methodology was used, under an experimental approach with two non-probabilistic sampling groups for convenience, in one the use of gamified activities was implemented, while in the second the process was maintained without the use of these. This research is a bridge between the union of theory and practice in relation to the use of gamification in the classroom as a system that will improve active learning at all academic levels and as a foundation that ensures its implementation within

4. Impacto de la gamificación en el aprendizaje especializado en estudiantes de posgrado, fortaleza en aumento de inserción laboral

the classrooms in the face of the evolution of student learning and the new needs of the labor market to ensure their future insertion.

Keywords. Gamification, teaching, specialization, job placement

Antecedentes

Como lo mencionan Zichermann & Cunningham (2011), la gamificación consiste en el uso de mecánicas, elementos y técnicas de diseño lúdicas en contextos que no son juegos para involucrar a los usuarios y resolver problemas; en resumen, la aplicación de esta técnica permite que el alumno aprenda dentro de un ambiente lúdico, retándose a sí mismos y generando un mayor involucramiento en su aprendizaje.

En las últimas décadas su aplicación se ha incorporado en el proceso de enseñanza y aprendizaje en niveles básicos y más recientemente en niveles superiores, trayendo consigo, conforme a diferentes investigaciones, un mejoramiento en la calidad y el proceso educativo; sin embargo, todavía existe una brecha en su aplicación para estudiantes de posgrados en líneas especializantes como una herramienta básica que permita mejorar su inserción futura en actividades profesionales.

Con base en la premisa anterior surge la necesidad de analizar investigaciones previas como la de Ugalde N. et al. (2021), en la que, a través de varios estudios realizados por medio de la aplicación de talleres gamificados a estudiantes de los últimos niveles de licenciatura, puede verse el favorecimiento en las competencias laborales adquiridas, dando la pauta para implementar acciones de gamificación a nivel posgrado, estableciendo una ruta de acción para analizar sus fortalezas, ventajas y desventajas, no solo de forma evaluativa durante la permanencia estudiantil, sino más allá, pensando en su futura inserción profesional, a través del análisis de la capacidades adquiridas, establecidas como necesarias por el empleador.

En este sentido, la experiencia educativa se llevó a cabo dentro de una institución pública, seleccionando un grupo de estudiantes de la Maestría en Valuación, los cuales se encontraban cursando la asignatura práctica de Métodos y Enfoques de Valuación II de segundo semestre; se separaron en dos secciones, la primera cursó la asignatura bajo el modelo educativo habitual sin modificación alguna en la plataforma, mientras que en la segunda se realizaron cambios, implementando estrategias más lúdicas en un 50% de las actividades; esta práctica permitió ver el aprendizaje de ambos casos, ¿quiénes obtuvieron mejores resultados académicos?, ¿quiénes adquirieron más competencias profesionales?, ¿quiénes se sienten más preparados laboralmente? ¿qué opina el ámbito empleador al respecto de los resultados? Y, por último, con base en estos resultados, se logró ver cuál fue el impacto de la gamificación en un área especializada como base para una futura inserción y desenvolvimiento en el campo laboral.



Marco teórico

Hamari y Koivisto (2013) exponen que la gamificación tiene la finalidad de influir en el comportamiento de los participantes, independientemente de otros objetivos subyacentes como el disfrute, este es un punto relevante en el aprendizaje, porque si se logra que el alumno disfrute este proceso, se obtiene su atención total y la motivación necesaria para seguir adquiriendo conocimientos de forma inherente.

Existen varias investigaciones acerca de la gamificación, su aplicación e importancia en el ámbito educativo desde nivel básico a superior, pero es todavía muy escasa la práctica a nivel posgrado y más aún en modalidad especializada, debido a su carácter más gráfico y la connotación coloquial de ser infantil, sin embargo, es importante resaltar sus virtudes y eliminar esos tabús en su aplicación.

Gamificación en la educación

Simões et al. (2013) dicen que la gamificación permite que los estudiantes aprendan, no jugando a juegos específicos, sino que aprendan como si estuvieran jugando a jugar. Esta es la idea central de la gamificación: permitir un aprendizaje conducido hacia un objetivo previamente establecido sin que el alumno se sienta abrumado por el exceso de información, sino que de forma indirecta la retenga, se apropie de ella y además la ponga en práctica.

Por su parte Foncubierta y Rodríguez (2014) comentan que, en un ambiente lúdico, los participantes le dedican más tiempo a la actividad y se implican más en ella. Esto se convierte en una realidad cuando se logra atrapar al alumno con imágenes y sonidos que lo remontan al estado del juego, hacen que se olvide de su entorno y se adentre profundamente en un aprendizaje activo que aparenta estar en un segundo plano por la circunstancia de diversión.

Los elementos básicos de la gamificación dentro de la educación son los siguientes:

- Objetivos y metas
- Mecánicas de juego
- Dinámicas de juego
- Recompensas e incentivos
- Plataforma o herramientas tecnológicas
- Seguimiento y análisis de datos

Para un adecuado uso y aplicación de la gamificación en entornos educativos es importante cuidar el cumplimiento de cada uno de estos elementos, que nos permitirán alcanzar los objetivos establecidos en el aula.

Tipos de gamificación

Actualmente, la gamificación puede ser utilizada en diferentes ámbitos y sectores, su versatilidad comienza desde las diferentes herramientas lúdicas con las que cuenta y el hecho de que desde niños se aprenden los elementos más básicos a través del juego, lo que facilita su incorporación por asociación del recuerdo de la niñez, generando motivación bajo estos estímulos psicológicos retroactivos del pensamiento.

Roura M. (2025) considera que existen diferentes tipos de gamificación como: educativa, empresarial, en marketing y redes sociales, aplicada al ámbito de la salud y el bienestar, entre otras. Por su parte, Searborn y Fels (2015) consideran que la gamificación puede dividirse por campos de aplicación como: educación, comunidades online, salud y bienestar, sostenibilidad, orientación, ingeniería, informática, investigación, marketing y trabajo cooperativo; con base en esto, se considera factible clasificarla por su aplicación dentro de los tres sectores básicos productivos con sus diferentes ámbitos y actividades correspondientes, ya que vista como una herramienta de apoyo que permite aumentar la motivación hacia una actividad con un objetivo determinado, resulta un apoyo inminente, a continuación se muestra la propuesta de clasificación.



Figura 1. Tipos de Gamificación por sectores. Fuente: elaboración propia

Para la aplicación en este análisis se consideraron dos tipos diferentes de gamificación: educativa y por ámbito laboral, unificados por el objetivo de revisar si existe una ventaja competitiva al implementarla en estudiantes de posgrados especializados, misma que les permita optimizar las competencias educativas para aplicarlas de forma más asertiva en actividades laborales mejorando su inserción futura en un campo laboral específico.

Teorías psicológicas en la gamificación

El modelo de comportamiento de Fogg B. (2009) dice que existen tres elementos que se consideran desencadenantes para el comportamiento conductual de un individuo: motivación, capacidad y estímulo. Bajo este orden, si deseamos que un estudiante de posgrado, sin importar su edad, formación y/o carácter, aumente sus potencialidades de aprendizaje, la implementación de un ambiente

4. Impacto de la gamificación en el aprendizaje especializado en estudiantes de posgrado, fortaleza en aumento de inserción laboral

gamificado es una opción altamente viable que permitiría modificar la conducta del individuo hacia una mayor concentración y apertura al conocimiento derivado por la motivación de los argumentos gráficos altamente visuales y dinámicos que servirán como estímulo para una mayor recepción cognitiva, en conjunto con los sistemas evaluativos de gratificación inherentes en el juego que implican el incremento de su capacidad para la realización de actividades prácticas enlazadas con el campo profesional.

Dentro de estas teorías que apoyan el uso de herramientas gamificadas para el aprendizaje asertivo se encuentra el modelo conductual, a través del cual se puede ver cómo un individuo reacciona a un estímulo y entre más agradable sea (como lo es el juego) más satisfactorio será el aprendizaje adquirido y por ende su interpretación a nivel cerebral será más relevante y quedara asociado a algo positivo. Por su parte, el cognitivismo, visto como una teoría psicológica, nos permite ver cómo un individuo aprende y piensa el contenido que se le está proporcionando en su mente, por lo que la formación centrada en recreaciones animadas y lúdicas permite una mayor retención de información, ya que el procesamiento se convierte en una diversión que genera conocimientos.

Objetivos de la experiencia

El objetivo principal de este trabajo es analizar el impacto en la experiencia de enseñanza – aprendizaje que tienen los estudiantes de posgrados especializados, así como la percepción del campo laboral sobre los conocimientos adquiridos y su aplicación, al utilizar herramientas de gamificación tanto para la realización de sus actividades académicas como dentro del proceso de instrucción, teniendo como caso de estudio dos grupos de estudiantes de la materia de Enfoques y métodos de valuación II de la Maestría en Valuación de la Universidad de Guadalajara.

Para poder alcanzar este objetivo propuesto es necesario realizar previamente una investigación que denote los hallazgos encontrados sobre implementaciones similares, después realizar la aplicación sobre un grupo de individuos seleccionados y evaluar los resultados desde diferentes perspectivas que permitan conocer todas las variables establecidas académicas, especializantes y del campo laboral.

Metodología

Se utilizó una metodológica cuantitativa, bajo un enfoque experimental donde se analizaron dos grupos de muestreo no probabilístico por conveniencia. En el primero se implementó el uso de actividades gamificadas dentro de la plataforma de estudio para su aprendizaje, mientras que en el segundo se mantuvo la plataforma virtual sin la utilización de este recurso, de esta forma se documenta sistemática y estadísticamente a través de la evaluación continua y las aplicaciones de encuestas de percepción el grado de impacto a través de los resultados numéricos.

4. Impacto de la gamificación en el aprendizaje especializado en estudiantes de posgrado, fortaleza en aumento de inserción laboral

El proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes de la Maestría en valuación de la Universidad de Guadalajara se encuentra centrado en el uso de la plataforma Moodle, la cual se encuentra diseñada para presentar los contenidos de forma teórica y práctica a través del uso de aplicaciones y herramientas que permiten leer y revisar textos, ver videos, escuchar audios y realizar actividades evaluativas, entre otras, todas con un carácter técnico rígido, preciso y fundamentado, para que los alumnos puedan adquirir las competencias necesarias en su futura vida laboral. Bajo este esquema, el primer grupo de investigación realizó sus actividades académicas de forma habitual sin cambio alguno en el diseño instruccional, pedagógico y disciplinar. Obsérvese la Figura 2, donde se visualiza la plataforma Moodle sin modificaciones lúdicas.

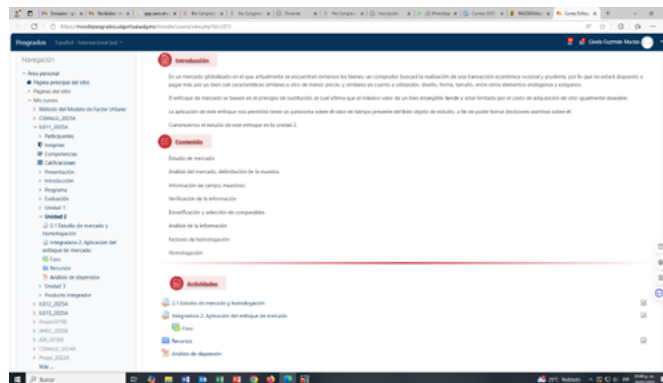


Figura 2. Plataforma Moodle de la Maestría en valuación sin modificaciones lúdicas. Fuente: Plataforma Moodle – Maestría en Valuación

En contraparte, el segundo grupo recibió el contenido de su asignatura de forma diferente: se realizaron modificaciones de carácter instruccional y pedagógico bajo un esquema lúdico, sin alterar la parte del contenido disciplinar, base en la formación de los alumnos. Obsérvese la Figura 3 donde se muestra la plataforma zoom gamificada.

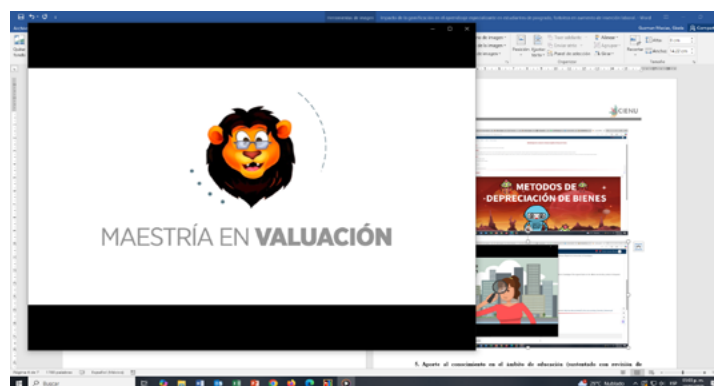


Figura 3. Plataforma Moodle con modificaciones lúdicas Fuente: plataforma Moodle – Maestría en Valuación

4. Impacto de la gamificación en el aprendizaje especializado en estudiantes de posgrado, fortaleza en aumento de inserción laboral

Lo anterior se logró a través de la implementación de actividades lúdicas elaboradas en aplicaciones como Genially, Minecraft Educación y Powtoon. Estas lograron agregar dinamismo y fortalecer el aprendizaje a través de herramientas de gamificación que permitieran a los alumnos aprender a través de la realización de juegos didácticos. Obsérvense la Figura 4 con implementación de la herramienta Powtoon.

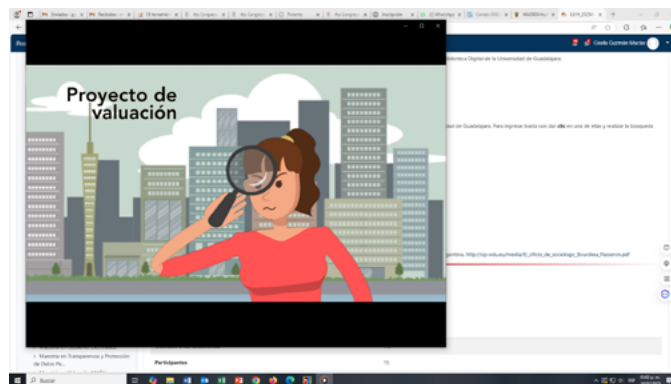


Figura 4. Plataforma Moodle con implementación de actividades interactivas con elementos gráficos. Fuente: plataforma Moodle – Maestría en Valuación

Estas herramientas permitieron agregar contenidos como juegos de escape room (Figura 5), en la que se le indujo al alumno a la implementación de conocimientos adquiridos para poder realizar actividades del proceso valuatorio, con el fin de poder alcanzar los objetivos del juego y en concordancia con esto elaborar un informe prácticamente sin darse cuenta.

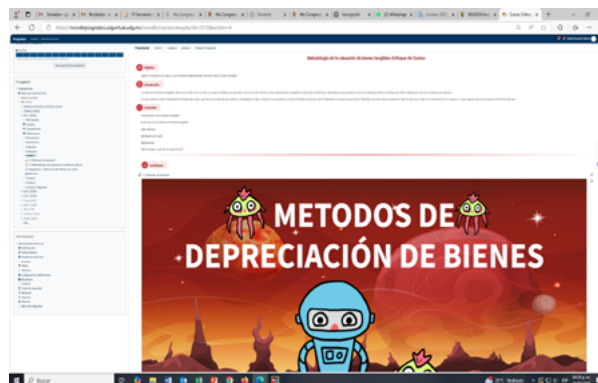


Figura 5. Plataforma Moodle con implementación de actividades lúdicas, escape room. Fuente: plataforma Moodle – Maestría en Valuación

Aprovechando la fascinación y la cultura del videojuego, considerando el rango de edad de los estudiantes del posgrado 25 -55 años, se diseñó una actividad contemplando animaciones de videojuego del personaje Mario Bros de los 90,

4. Impacto de la gamificación en el aprendizaje especializado en estudiantes de posgrado, fortaleza en aumento de inserción laboral

el cual solo se utiliza como alegoría por derechos de autor, tropicalizándolo con el fin de generar empatía, sentido de pertinencia y conexión la mascota oficial de la universidad, y a su vez permitirles analizar por normativa vigente el proceso para la estimación del valor monetario en bienes inmuebles.

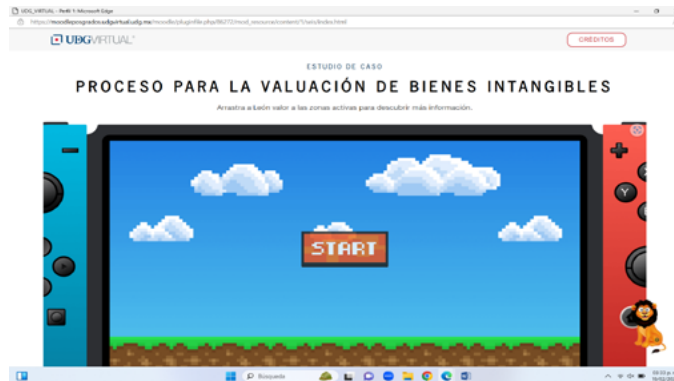


Figura 6. Vista de la Plataforma Moodle con herramienta gamificada alusiva a videojuego. Fuente: plataforma Moodle – Maestría en Valuación

Con la licencia básica gratuita se generó en la aplicación Minecraft Education un pequeño videojuego didáctico, cuyo objetivo era recrear un espacio visual para que el alumno pudiera ver de forma ilustrativa un bien inmueble y su contexto inmediato, analizar su estado de conservación y a través de la implementación de las diferentes técnicas y metodologías de depreciación poder obtener el valor residual.

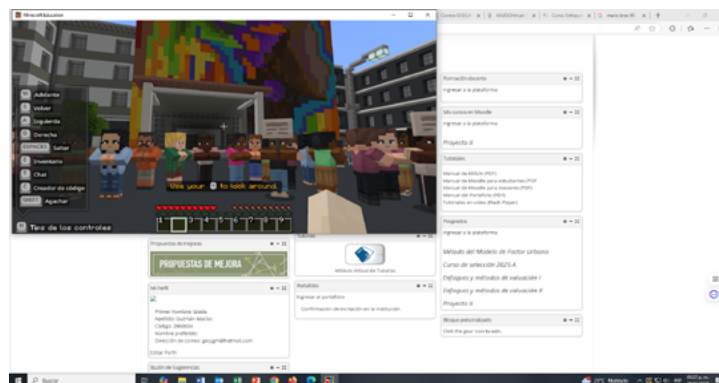


Figura 7. Vista de la Plataforma Moodle con la aplicación de videojuego didáctico. Fuente: Plataforma Moodle – Maestría en Valuación

Todas estas actividades lúdicas fueron implementadas como reforzamiento del contenido habitual de la plataforma de estudio durante un periodo de 3 meses (duración del módulo de la asignatura) a un total de 15 alumnos, correspondientes al segundo grupo de estudio con un rango de edad entre los 25 y 65 años.

4. Impacto de la gamificación en el aprendizaje especializado en estudiantes de posgrado, fortaleza en aumento de inserción laboral

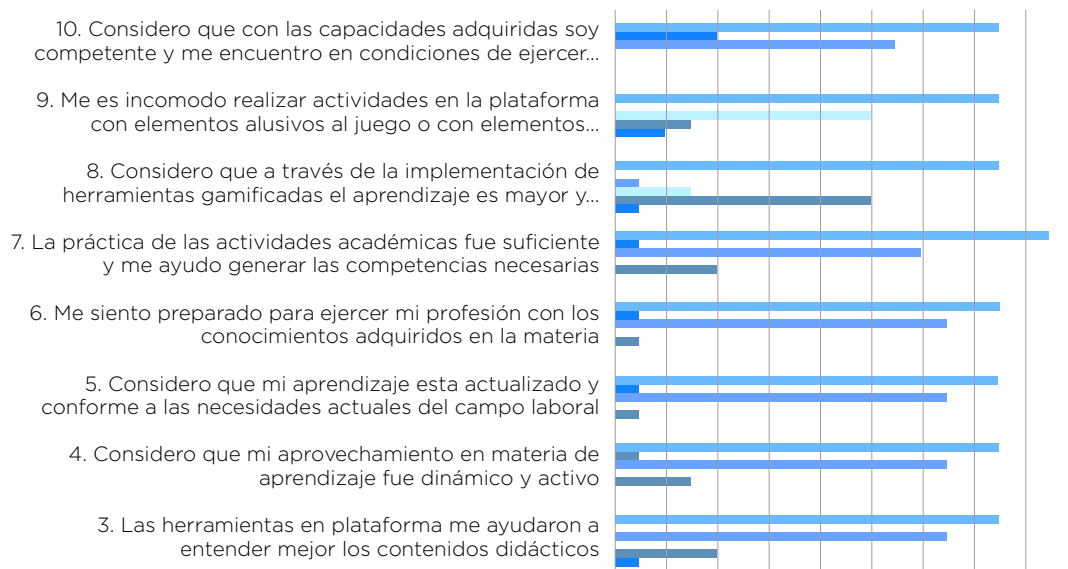
Los pasos que se siguieron para recabar la información, evaluar y analizar se presentan en el siguiente gráfico:



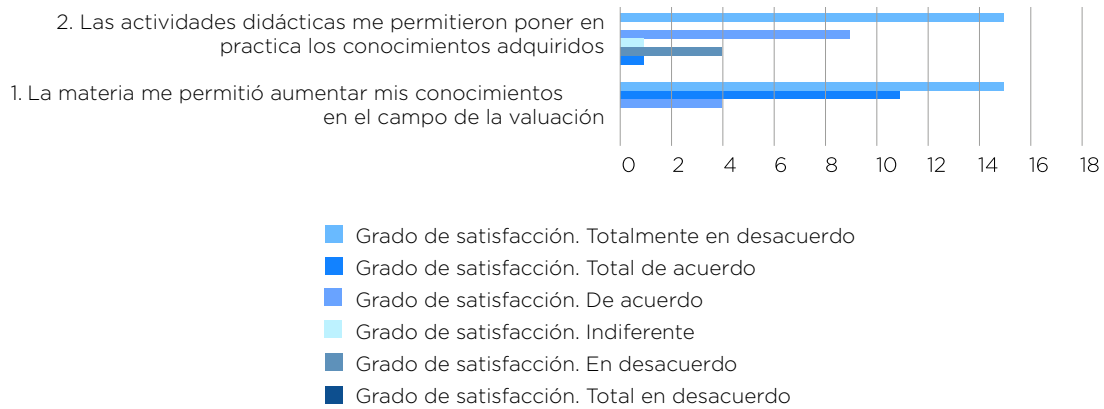
Figura 8. Proceso de la intervención. Fuente: elaboración propia

Al término del curso se les aplicó una encuesta de percepción a los dos grupos de estudio, con base en la escala de Likert, para poder medir el grado de satisfacción del impacto académico que presentaron, tanto los que tuvieron una plataforma con gamificación como los que no.

Grado de satisfacción - Grupo 1

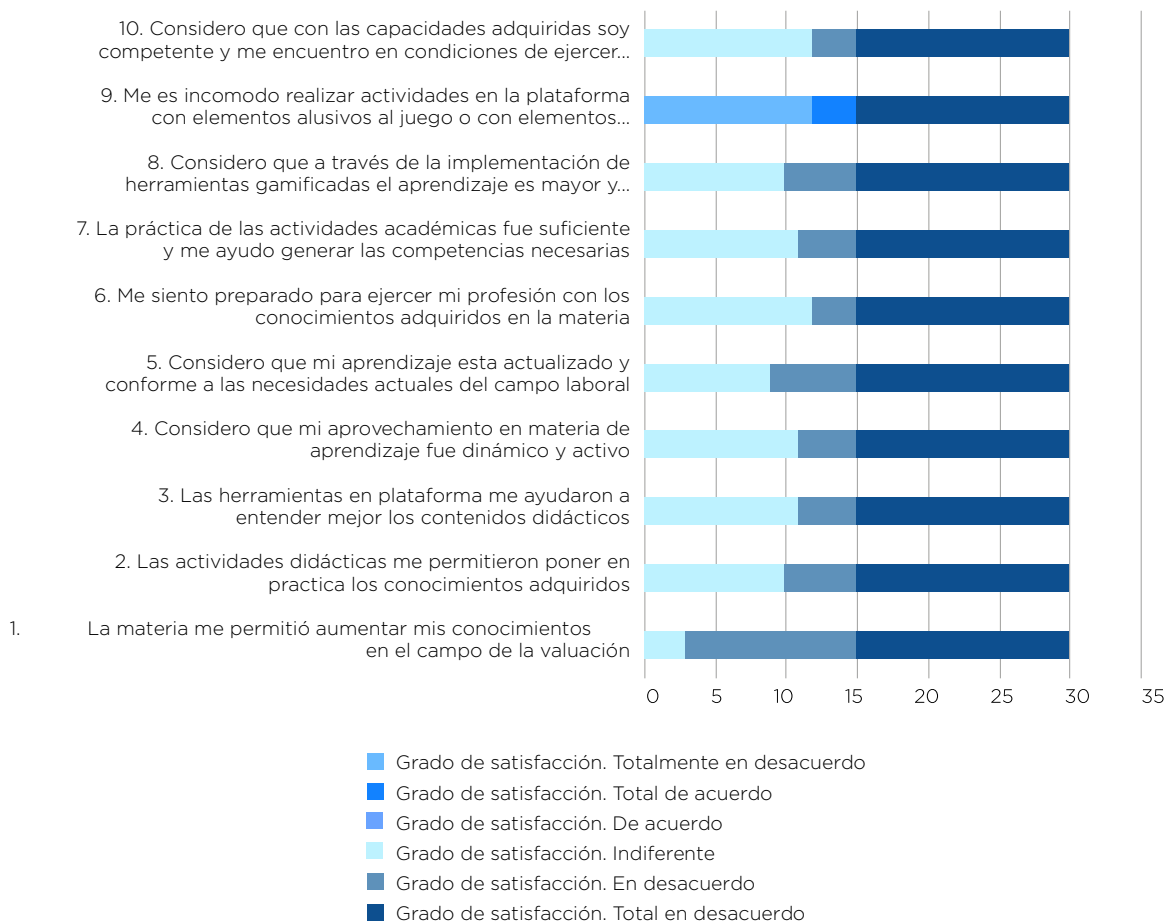


4. Impacto de la gamificación en el aprendizaje especializado en estudiantes de posgrado, fortaleza en aumento de inserción laboral



Gráfica 1: Grado de satisfacción del grupo 1. Fuente: elaboración propia
 Nota: la gráfica muestra los resultados de la aplicación de la encuesta al grupo 1

Grado de satisfacción - Grupo 2



Gráfica 2: Grado de satisfacción del grupo 2. Fuente: elaboración propia
 Nota: la gráfica muestra los resultados de la aplicación de la encuesta al grupo 2



4. Impacto de la gamificación en el aprendizaje especializado en estudiantes de posgrado, fortaleza en aumento de inserción laboral

Posterior a esto, se recabó (previo aviso de privacidad) la información académica correspondiente a la evaluación que presentaron por efecto de haber cursado la asignatura, esta información se analizó y graficó en las siguientes tablas.

Alumno	Evaluación final	Alumno	Evaluación final
No. 1	88	No. 9	93
No. 2	90	No. 10	100
No. 3	90	No. 11	88
No. 4	96	No. 12	96
No. 5	100	No. 13	100
No. 6	97	No. 14	0
No. 7	89	No. 15	94
No. 8	0	Promedio=	81.4

Tabla 1. Resultado de la evaluación académica del grupo 1. Fuente: elaboración propia.

Alumno	Evaluación final	Alumno	Evaluación final
No. 1	100	No. 9	98
No. 2	98	No. 10	91
No. 3	98	No. 11	95
No. 4	92	No. 12	93
No. 5	95	No. 13	100
No. 6	94	No. 14	98
No. 7	100	No. 15	92
No. 8	100	Promedio=	96.27

Tabla 2. Resultado de la evaluación académica del grupo 2. Fuente: elaboración propia.

Con apoyo del sector privado (colegios de valuadores y unidades de valuación) se revisó la pertinencia actual de los contenidos académicos presentados como unidades académicas dentro de la asignatura base de este proyecto, teniendo resultados positivos que confirmaron que cumplen con los elementos básicos para que los alumnos puedan desarrollarse profesionalmente; a su vez se aplicó una prueba de carácter evaluativa para ver cuál de los dos grupos adquirió más de las capacidades necesarias para poder ingresar a una unidad de valuación conforme a los lineamientos normativos de ingreso en el campo laboral vigente.

Gráfica 3. Evaluación de ingreso al campo laboral. Fuente: elaboración propia
Por último, se analizaron todos los resultados obtenidos confirmando que la implementación de herramientas gamificadas en el ámbito académico tuvo una repercusión satisfactoria en el proceso de enseñanza - aprendizaje a nivel de evaluación interna, mejorando en un 15.44% el grado de comprensión, asimilación

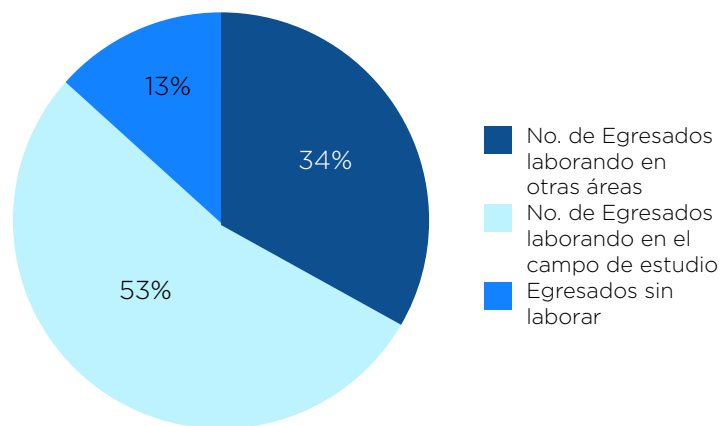


4. Impacto de la gamificación en el aprendizaje especializado en estudiantes de posgrado, fortaleza en aumento de inserción laboral

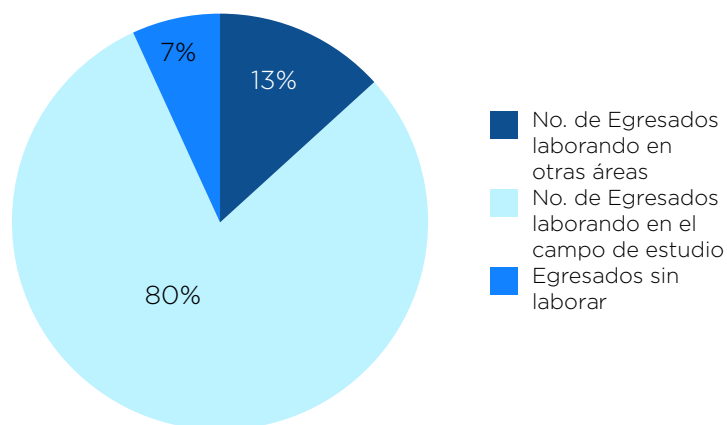
y adherencia del conocimiento y capacidades profesionalizante, conforme a los resultados de la evaluación final.

Para fortalecer esta investigación y como parte del seguimiento a egresados, se realizó una encuesta de seguimiento para ver el porcentaje de egresados que se reencuentran laborando en su campo de trabajo, teniendo como resultado, considerando solamente los grupos de estudio previamente mencionados, que el 80% de los estudiantes con la integración en su aula virtual de productos gamificadas se encuentran insertados en el sector laboral, mientras que del grupo al que no se la dieron estas herramientas solamente un 53% está empleado.

Grupo No. 1



Grupo No. 2



Gráfica 4: Seguimiento de egresados. Fuente: elaboración propia.

Nota: la gráfica muestra los resultados de la encuesta a egresados aplicada con el fin de saber su estatus laboral

Aporte al conocimiento en el ámbito de educación

Esta investigación busca ser un puente entre la unión de la teoría y la práctica en relación al uso de la gamificación en el aula como sistema que permitirá mejorar el aprendizaje activo en todos los niveles académicos, más allá de la edad y del área de formación, siendo así una base para conformar un fundamento educativo que permita y asegure su implementación dentro de las aulas, no solo como una herramienta más opcional, sino como una necesidad ante la evolución de aprendizaje de los estudiantes y las nuevas necesidades del mercado laboral. Corchuelo-Rodríguez (2018) menciona que las tendencias actuales exponen una postura dinámica por parte del estudiante, quién a través de metodologías activas, puede transformar su aprendizaje, es por esto que es necesario implementar nuevas estrategias, como la gamificación, para estar a la par de los requerimientos, la forma de aprender y la necesidad inherente de dinamismo y practicidad de nuestros estudiantes.

Por su parte McGonical (2011) comenta que la forma de aprendizaje actual de las nuevas generaciones universitarias tiende a utilizar los juegos como pasatiempo o herramienta digital para la realización de tareas académicas. Con base en ello, ahora es importante volverlas una necesidad y parte del sistema educativo en todos los niveles, un cimiento sobre el que se puedan generar actividades relacionadas al campo laboral, crear espacios dinámicos realistas que permitan vincular el espacio educativo con el profesional, es decir llevarlos a una realidad virtual lúdica de su vida futura profesional. Ya mencionan Nivelá C. et al. (2021) que este tipo de herramientas hace que los estudiantes alcancen un alto nivel de compromiso, inclusive con interés de seguir con las actividades lúdicas después de finalizar la clase, lo que nos demuestra que el uso de herramientas de gamificación para fortalecer el aprendizaje ayuda a los estudiantes a una futura inserción laboral exitosa.

Conclusiones

A raíz de la investigación y análisis realizado, es viable decir que la implementación de actividades, recursos y asesoría centrada en la gamificación es una necesidad inherente en las aulas virtuales, híbridas y mixtas para todos los niveles académicos, ya que permite tener un aumento en la retención del conocimiento, así como una mayor comprensión en los procesos a implementar en las actividades relacionadas con la vida profesional.

A su vez, fue posible observar que los alumnos que tuvieron actividades gamificadas durante su proceso de enseñanza - aprendizaje (grupo 2) presentaron los resultados académicos más altos, manteniendo este nivel también en las evaluaciones realizadas por parte de los empleadores y posteriormente en su egreso e integración laboral, por lo que el índice de empleabilidad en el campo de trabajo fue bastante representativo. Esto nos permite comprender que estas herramientas son una necesidad inherente en la educación actual, permitiendo fortalecer el aprendizaje y ayudando a mejorar la inserción laboral futura, por

4. Impacto de la gamificación en el aprendizaje especializado en estudiantes de posgrado, fortaleza en aumento de inserción laboral

ello es trascendental la capacitación de los docentes en herramientas de este tipo, para que se implementen durante el proceso educativo y fortalezcan el aprendizaje activo de los estudiantes.

Referencias

- Borrás-Gené, O. (2022). Introducción a la gamificación o ludificación (en educación). Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos.
- Corchuelo R., C. (2018). Gamificación en educación superior: Experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 63. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.927>
- Foncubierta, J., & Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. Editorial Edinumen.
- Hamari, J., & Koivisto, J. (2013). Social motivations to use gamification: An empirical study of gamifying exercise. In Proceedings of the European Conference on Information Systems.
- McGonigal, J. (2011). Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world. Penguin Press.
- Nadi-Ravandi, S., & Batooli, Z. (2022). Gamification in education: A scientometric, content and co-occurrence analysis of systematic review and meta-analysis articles. Education and Information Technologies. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11048-x>
- Nivela, C., et al. (2021). Gamificación en la educación superior. Revista Publicando, 8(31), 165-176. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2242>
- Ojeda, L., & Zaldívar, M. S. (2023). Gamificación como metodología innovadora para estudiantes de educación superior. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 16(1), 5-11. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.332>
- Reyes, C., William, R., et al. (2021). Gamificación en la educación a distancia: Experiencias en un modelo educativo universitario. Apertura, 12(2), 6-19. <https://doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1849>
- Roura, M. (2025, 17 de febrero). ¿Cuáles son los diferentes tipos de gamificación que existen? Easypromos. <https://www.easypromosapp.com/>
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. International Journal of Human-Computer Studies, 74, 14-31. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006>

4. Impacto de la gamificación en el aprendizaje especializado en estudiantes de posgrado, fortaleza en aumento de inserción laboral

Simões, J., Díaz, R., & Fernández, V. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 345-353. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.007>

Tafur, M., et al. (2023). Conocimiento sobre la gamificación como técnica para reforzar el aprendizaje en la educación superior. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(3), 209-218. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1628>


Tovar, R., Ríos, F., & López, L. (2021). Enseñanza situada, visualización de la información y gamificación en la educación superior del diseño. *A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (14), 148-168. <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/239>

Ugalde, N., Vasconcelos, V., & Montero, U. (2021). La gamificación favorece la competencia laboral. *Company Games & Business Simulation Academic Journal*, 1(1), 21-33. <https://www.businesssimulationjournal.com>

Valenzuela, O., Guardado, G., et al. (2024). La influencia de la gamificación en la educación superior: Revisión de literatura. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 12(26), 39-47. <https://doi.org/10.36825/RIT1.12.26.004>

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.





Capítulo 5

Educación de género: análisis de las estrategias educativas transversales para la identificación y prevención de la violencia

Karen Deyanira Roman Martínez

Universidad Nacional Autónoma de
Nuevo León, Nuevo León, México
<https://orcid.org/0000-0003-1209-4051>

José Gregorio Jr. Alvarado Pérez

Universidad nacional Autónoma de
Nuevo León, Nuevo León, México
<https://orcid.org/0000-0002-4960-883X>

Juan Manuel Rivera

Universidad nacional Autónoma
de Nuevo León, Nuevo León, México
<https://orcid.org/0000-0002-8207-5182>

Resumen

La violencia de género representa una de las problemáticas sociales más urgentes a nivel global, con profundas implicaciones en la equidad, la seguridad y el desarrollo social. Según la Organización Mundial de la Salud (2013), cuatro de cada diez mujeres han experimentado violencia física o sexual, siendo sus parejas los principales agresores. Este fenómeno no solo afecta a las víctimas directas, sino que perpetúa estructuras de desigualdad y vulnerabilidad en distintos ámbitos, incluyendo el educativo. En este contexto, las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad ineludible de contribuir activamente a la prevención de la violencia de género mediante la implementación de estrategias educativas transversales.

El presente estudio se enfoca en la Universidad Autónoma de Nuevo León (México) y analiza la necesidad de incorporar un enfoque integral en la formación de los estudiantes que promueva la sensibilización, el desarrollo de una cultura de respeto y la erradicación de actitudes y prácticas que perpetúan la violencia de género. La educación superior, al ser un espacio clave en la construcción de valores y en la formación de futuros profesionales, debe fomentar metodologías innovadoras que favorezcan la prevención de la violencia de género desde una perspectiva multidisciplinaria. Partimos de la premisa de que la educación constituye un medio fundamental para transformar paradigmas socioculturales y reducir la incidencia de esta problemática. De esta manera, la incorporación de estrategias pedagógicas específicas puede contribuir a la generación de ambientes académicos más equitativos y seguros, impactando positivamente en la sociedad en su conjunto.

Palabras clave. Educación, género, violencia, prevención, estrategias.

Abstract

Gender-based violence is one of the most pressing social issues globally, with profound implications for equity, security, and social development. According to the World Health Organization (2013), four out of ten women have experienced physical or sexual violence, with their partners being the primary aggressors. This phenomenon not only affects direct victims but also perpetuates structures of inequality and vulnerability in various spheres, including education. In this context, higher education institutions have an unavoidable responsibility to actively contribute to the prevention of gender-based violence by implementing cross-cutting educational strategies.

This study focuses on the Universidad Autónoma de Nuevo León (Mexico) and examines the need to incorporate a comprehensive approach in student education that promotes awareness, the development of a culture of respect, and the eradication of attitudes and practices that perpetuate gender-based violence. Higher education, as a key space for shaping values and training future professionals, must foster innovative methodologies that support the prevention

of gender-based violence from a multidisciplinary perspective. We start from the premise that education is a fundamental means to transform sociocultural paradigms and reduce the incidence of this issue. In this way, the incorporation of specific pedagogical strategies can contribute to the creation of more equitable and safer academic environments, generating a positive impact on society as a whole.

Keywords. Education, Gender, Violence, Prevention, Strategies.

Planteamiento del problema

La violencia de género es una problemática de alcance global que afecta a millones de personas, siendo las mujeres el grupo más vulnerable. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (2021), aproximadamente 736 millones de mujeres han experimentado algún tipo de violencia de género a manos de una pareja o de otras personas. Esta situación se agrava con el tiempo, al punto de que la ONU advierte que una de cada cuatro jóvenes de entre 15 y 24 años que ha tenido alguna relación íntima habrá sufrido violencia antes de los 25 años. La violencia de género se manifiesta en diversas formas, desde la discriminación y el abuso hasta la explotación, y aunque tanto hombres como mujeres pueden ser víctimas, las estadísticas demuestran que las mujeres son quienes más la padecen (INEGI, 2021).

Las causas de la violencia de género son multifactoriales y están estrechamente relacionadas con las desigualdades estructurales entre hombres y mujeres. En el caso de México, el machismo arraigado es una de las principales razones de esta problemática (Sánchez de los Monteros, 2020). Las consecuencias de la violencia de género no solo involucran la salud física y psicológica de las víctimas, sino que también tienen repercusiones en su entorno cercano, extendiéndose a familiares, amigos y miembros de la comunidad. Además, muchas agresiones se traducen en delitos en los que los perpetradores ejercen poder y control sobre sus víctimas, generando miedo y estigmatización, lo que dificulta las denuncias y la búsqueda de justicia (ONU, 2021).

Para hacer frente a esta problemática, las autoridades han implementado diversas estrategias, incluyendo leyes y reglamentos que buscan prevenir y sancionar la violencia de género. Sin embargo, distintas organizaciones a nivel mundial sostienen que, además de estas medidas, es fundamental fortalecer la educación en equidad de género para generar cambios culturales significativos desde la formación académica (UNESCO, 2024). En este sentido, la promoción de programas educativos que fortalezcan la autoestima, fomenten relaciones interpersonales saludables y enseñen estrategias para enfrentar situaciones de violencia es esencial (Jiménez y Galeano, 2020). Desde un punto de vista teórico, Freire (1970) señala que la educación debe ser un proceso crítico y transformador, en el cual los individuos sean capaces de analizar su contexto social y contribuir activamente a su cambio.

5. Educación de género: análisis de las estrategias educativas transversales para la identificación y prevención de la violencia

Uno de los desafíos más significativos en la prevención de la violencia de género es la falta de conocimiento y preparación de las personas para identificar y actuar ante situaciones de agresión, especialmente en poblaciones jóvenes (Román, 2021). Por ello, se ha resaltado la necesidad de integrar estrategias educativas que permitan a los estudiantes adquirir conocimientos y desarrollar competencias en equidad de género. La educación superior juega un papel crucial en este sentido, ya que contribuye a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, garantizando la igualdad de oportunidades y derechos sin distinción de género (Aguila-Gutiérrez y Hernández-Reyes, 2016). Desde la perspectiva y la labor que realizan las feministas, Lagarde (2011) afirma: “las feministas han hecho énfasis en contrarrestar la debilidad y fragmentaria democratización de las relaciones entre mujeres y hombres”.

En este contexto, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) ha implementado diversas estrategias, programas y unidades de aprendizaje para prevenir la violencia de género y promover la equidad dentro del ámbito académico. No obstante, se requiere un análisis detallado de su impacto y eficacia, así como una posible reformulación y optimización de estos esfuerzos. La violencia de género, además de su expresión en entornos físicos, ha encontrado un nuevo espacio en el mundo digital. La expansión de las redes sociales y el Internet ha generado nuevos desafíos en la lucha contra esta problemática, ya que las plataformas digitales se han convertido en espacios donde se perpetúan formas de acoso, amenazas y violencia en línea (Forbes, 2021). La ONU ha señalado que las mujeres son el principal objetivo de ciertas formas de ciberviolencia en una proporción mayor que los hombres, lo que exige un enfoque renovado que contemple tanto los espacios físicos como digitales (ONU, 2017; Vázquez y Rebollo, 2018).

Desde una perspectiva interdisciplinaria, esta investigación busca analizar el estado actual de las estrategias educativas implementadas en la UANL para la prevención de la violencia de género, así como explorar oportunidades de mejora. Se recopilará información a partir de las perspectivas de expertos en el tema, docentes y estudiantes con el objetivo de obtener una visión integral de las condiciones actuales y proponer alternativas educativas más efectivas (Bonilla-Algovia y Rivas-Rivero, 2020). La colaboración entre distintas disciplinas resulta esencial para diseñar un plan que fomente la reflexión crítica, la empatía y la acción proactiva en contra de la violencia de género (Red Interdisciplinaria de Estudios de Género, 2018).

Finalmente, este estudio se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular con el ODS 5, que busca lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas (Naciones Unidas, 2015). La educación es una herramienta transformadora capaz de erradicar prejuicios, desafiar normas de género y fomentar valores de respeto e igualdad (ONU Mujeres, 2021). Con base en este análisis, se espera generar propuestas fundamentadas en evidencia

para fortalecer los programas educativos de la UANL y reforzar su compromiso con la equidad de género y la erradicación de la violencia en sus diversas formas.

Marco teórico

La violencia de género es un problema profundamente arraigado en la sociedad global que afecta a millones de mujeres sin distinción de edad, origen, nacionalidad o estatus económico. Esta no solo representa una violación a los derechos humanos, sino que también perpetúa la desigualdad y la discriminación de género (ONU, 2021). Para la prevención de esta problemática es necesaria la participación de todos los actores sociales; en este contexto, las universidades juegan un papel crucial en la creación y promoción de estrategias para prevenirla. A nivel global, la violencia de género afecta a una proporción significativa de la población femenina. Según ONU Mujeres (2022), se estima que 736 millones de mujeres, alrededor de una de cada tres, ha experimentado violencia física o sexual en algún momento de sus vidas, ya sea por parte de su pareja sentimental o de alguien fuera de la relación. Esta cifra revela la magnitud del problema y la necesidad urgente de intervención y prevención. Para 2020, aproximadamente 81,000 mujeres y niñas fueron asesinadas en todo el mundo, de las cuales 47,000 (58%) murieron a manos de sus parejas o familiares. Estos datos indican que cada 11 minutos una mujer o niña es asesinada por alguien que conoce, lo cual es evidencia de la gravedad de la violencia doméstica y familiar imperante en el mundo (ONU Mujeres, 2022). Estas estadísticas no solo reflejan la prevalencia de la violencia de género, sino también la urgencia de implementar políticas efectivas para su prevención.

A través de iniciativas como el Programa de Acción para Eliminar la Violencia contra las Mujeres y Niñas (Gobierno de México, 2021), ha jugado un papel crucial en la formulación de políticas públicas dirigidas a garantizar el derecho a una vida libre de violencia. Según Rumbo-Bonfil y Contreras-Álvarez (2021), los organismos internacionales han sido fundamentales para visibilizar y reconocer la importancia de este derecho, así como para establecer medidas que los Estados deben adoptar para combatir la violencia de género, las cuales incluyen la promoción de la igualdad, la sensibilización sobre los derechos de las mujeres y la implementación de sistemas de apoyo para las víctimas de violencia.

En México, la violencia de género es una problemática grave y persistente. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) ha señalado un aumento significativo en los casos de violencia de género en el país, atribuido a la falta de apoyo y el escaso cumplimiento de la justicia. La inadecuada gestión de denuncias e investigaciones resulta en la falta de justicia para muchas mujeres, perpetuando un ciclo de violencia e impunidad.

ONU Mujeres México (2019) describe esta situación como “una de las violaciones de los derechos humanos más graves, extendida, arraigada y tolerada en el mundo”, subrayando que la violencia de género es tanto causa como

5. Educación de género: análisis de las estrategias educativas transversales para la identificación y prevención de la violencia

consecuencia de la desigualdad y la discriminación a mujeres. Esta interrelación compleja requiere de intervenciones integrales que aborden no solo los actos de violencia, sino también las estructuras sociales que los permiten y fomentan. Las estadísticas de INEGI revelan que el 70.1% de las mujeres mayores de 15 años en México han experimentado algún tipo de violencia al menos una vez en su vida. La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares reporta una prevalencia de violencia del 42.8%, siendo la psicológica la más común (29.4%) (INEGI, 2021a). Estas cifras ilustran la magnitud del problema y la necesidad de intervenciones efectivas y sostenidas.

Desde la teoría de la agenda setting (McCombs & Shaw, 1972), se puede argumentar que la visibilización de la violencia de género en los medios de comunicación juega un papel crucial en la percepción y priorización del problema por parte de la sociedad y los tomadores de decisiones. La manera en que los medios presentan el fenómeno influye en la atención pública y en la urgencia de las respuestas institucionales, incluyendo aquellas en el ámbito universitario. En este sentido, la UANL, al adoptar medidas específicas para prevenir y atender la violencia de género, también contribuye a la construcción de una agenda pública que refuerza la importancia de este tema.

El modelo de la tuba (Wolf, 1994) explica cómo las audiencias pueden estar expuestas a mensajes relacionados con la violencia de género, pero su impacto variará dependiendo del contexto, la repetición del mensaje y la interpretación del receptor. En el contexto universitario, la implementación de protocolos y campañas de sensibilización refuerza la necesidad de transformar actitudes y comportamientos para reducir la tolerancia social hacia la violencia de género. Desde la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977), se entiende que los comportamientos violentos pueden ser aprendidos a través de la observación e imitación de modelos en el entorno social. En este sentido, la educación juega un papel fundamental en la prevención de la violencia de género al promover modelos de convivencia basados en la igualdad y el respeto. La UANL, mediante estrategias educativas y campañas de concientización, busca interrumpir este ciclo de aprendizaje negativo y fomentar una cultura institucional libre de violencia.

De manera específica, la institución ha desarrollado diversas estrategias para prevenir y atender la violencia de género en su comunidad. En 2019 implementó su Protocolo de Atención para Casos de Acoso u Hostigamiento Sexual, reafirmando su compromiso con los derechos humanos y la igualdad de género. Este establece las directrices para la prevención y atención de estos casos, promoviendo una cultura de igualdad de género como eje transversal en todas las actividades universitarias.

Desde 2014, ha realizado acciones afirmativas significativas, como la creación de la Unidad para la Igualdad de Género (Uniigénero) y la apertura del programa

5. Educación de género: análisis de las estrategias educativas transversales para la identificación y prevención de la violencia

de maestría en Género en Políticas Públicas, el primer programa de este tipo en el noreste del país fuera de la Ciudad de México (UANL, 2019). Estas iniciativas reflejan el compromiso de la universidad con la promoción de la igualdad de género y la prevención de la violencia.

La violencia de género es una problemática compleja y multifacética que requiere una respuesta coordinada y efectiva a nivel internacional, nacional y local. Las universidades, como la UANL, tienen un papel fundamental en la promoción de la igualdad y la prevención de la violencia. A través de la implementación de protocolos, la creación de unidades especializadas y la sensibilización de su comunidad, la UANL está contribuyendo significativamente a la lucha. Estas iniciativas no solo benefician a la comunidad universitaria, sino que también tienen el potencial de influir positivamente en la sociedad en general, promoviendo una cultura de igualdad y respeto.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación es examinar de manera integral las estrategias implementadas en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) para la educación en materia de género, con especial énfasis en la identificación y prevención de la violencia como eje transversal dentro de los programas educativos de nivel superior. Este análisis considerará no solo las iniciativas formales, como cursos y unidades de aprendizaje, sino también la articulación de políticas institucionales, protocolos de atención y mecanismos de difusión dentro de la comunidad universitaria, en el marco de modelos teóricos como la teoría de la agenda setting, el modelo de la tuba y las teorías del aprendizaje social.

De manera específica, este estudio busca evaluar la percepción y aportaciones de profesionales y expertos en el ámbito educativo respecto a la efectividad de los cursos, unidades de aprendizaje y estrategias diseñadas para la identificación y prevención de la violencia de género en la UANL, considerando su impacto en la formación de estudiantes de nivel superior y su alineación con modelos pedagógicos y científicos.

De forma adicional, otro de los propósitos de este estudio es identificar las áreas de oportunidad dentro de los programas educativos de la UANL para fortalecer el enfoque de género y la prevención de la violencia, proponiendo estrategias basadas en evidencia científica y en experiencias nacionales e internacionales exitosas que contribuyan a la consolidación de una educación superior inclusiva y libre de violencia.

Metodología

Este estudio se desarrolla desde un enfoque metodológico no experimental, con un diseño cualitativo orientado al análisis de las estrategias implementadas por la Universidad Autónoma de Nuevo León en la prevención y detección de



5. Educación de género: análisis de las estrategias educativas transversales para la identificación y prevención de la violencia

la violencia de género, así como en la promoción de la igualdad. Para ello, se ha recurrido al análisis documental, con el propósito de examinar las acciones emprendidas por la institución en este ámbito, identificando sus alcances, limitaciones y áreas de oportunidad en el marco de la educación superior.

Asimismo, con el objetivo de incorporar una perspectiva experta y multidisciplinaria en el análisis, se llevó a cabo un conjunto de entrevistas dirigidas a especialistas en la prevención de la violencia de género y a docentes del nivel superior. Estas entrevistas permitieron obtener visiones externas a la UANL sobre las estrategias institucionales implementadas, aportando elementos clave para una evaluación crítica de su efectividad y pertinencia. Para garantizar la diversidad de perspectivas y la solidez del análisis, se convocó a investigadores, miembros destacados de la comunidad académica y profesionales con trayectoria en el estudio de la equidad de género y la identificación y prevención de esta violencia.

Los participantes en la fase de entrevistas fueron los siguientes:

- Lic. Alejandro Díaz Ramírez, Jefe de Igualdad de Género en el Instituto Estatal de la Mujer.
- Lic. Laura Villarreal, Coordinadora del Departamento de Igualdad de Género en el Instituto Estatal de la Mujer.
- Mtra. Priscila Rebeca Sala Espinoza, docente en la Universidad de Sinaloa y miembro activo de una organización civil vinculada con la equidad de género.
- Lic. Gerardo Bruno Valdez Villanueva, Profesor de la Facultad de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- M.E.S. Erika Tamez López, Profesora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- M.T.B. Cecilia Gómez Ruiz, Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- M.P.L.O. Cristina Miralda Tamez Garza, Profesora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Para la aplicación de las entrevistas, se diseñó un protocolo basado en una guía semiestructurada de preguntas, cuyo propósito fue garantizar la recopilación de datos relevantes para la investigación sin limitar la profundidad de las respuestas. Los ejes temáticos abordados incluyeron: el estado actual de la problemática de la violencia de género en entornos educativos, las políticas y normativas institucionales dirigidas a la promoción de la igualdad de género, el análisis y la interpretación de las estadísticas disponibles, la influencia de los medios de comunicación en la percepción de la violencia de género, las estrategias impulsadas desde la academia para la prevención de este fenómeno y la evaluación de las acciones implementadas por las instituciones de educación superior para erradicar la violencia de género en sus distintos niveles y manifestaciones.

Este enfoque cualitativo permite no solo examinar las estrategias existentes en la UANL, sino también contrastarlas con perspectivas teóricas y expertas, contribuyendo así a la formulación de propuestas que fortalezcan la educación en materia de género dentro del ámbito universitario.

Resultados

La violencia de género es un fenómeno social complejo y multifacético que requiere de intervenciones integrales y sostenidas para su prevención y erradicación. En este contexto, las instituciones de educación superior, como la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), desempeñan un papel crucial no solo en la formación académica y profesional de sus estudiantes, sino también en la promoción de valores y prácticas que fomenten la equidad, el respeto y la no violencia. Este análisis profundiza en las estrategias implementadas por la UANL para prevenir la violencia de género, examina las perspectivas de expertos en la materia y explora las percepciones del cuerpo docente, con el fin de identificar avances, desafíos y áreas de oportunidad.

Contextualización de la violencia de género en el ámbito universitario

La violencia de género se define como cualquier acto que cause daño físico, sexual, psicológico o económico a una persona en función de su género. Este fenómeno está profundamente arraigado en estructuras sociales, culturales e históricas que perpetúan desigualdades y estereotipos. En el ámbito universitario, estas agresiones pueden manifestarse de diversas formas, como acoso sexual, discriminación, hostigamiento y exclusión, lo que afecta negativamente el desarrollo académico, emocional y social de las víctimas.

Las universidades, como espacios de formación y socialización, tienen la responsabilidad de abordar esta problemática desde una perspectiva integral. Según Valls-Carol, Torrego, Colás y Ruiz (2009), las instituciones educativas deben promover entornos seguros y respetuosos, fomentando la equidad de género y la formación de ciudadanos comprometidos con la justicia social. Por su parte, Varela-Guinot (2020) destaca el papel de las universidades en la sensibilización, la investigación y la generación de políticas que contribuyan a la prevención de la violencia de género.

En México, la violencia de género es un problema de gran magnitud. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el 66.1% de las mujeres mayores de 15 años ha experimentado al menos un incidente de violencia a lo largo de su vida. En este contexto, la UANL, como una de las universidades más importantes del país, ha asumido un compromiso activo en la prevención y atención de esta problemática.

Estrategias de la UANL para la prevención de la violencia de género

La universidad ha implementado una serie de medidas y programas orientados a prevenir la violencia de género y promover la equidad en su comunidad

universitaria. Estas estrategias se enmarcan en lineamientos nacionales e internacionales y se basan en un enfoque integral que incluye la sensibilización, la formación, la investigación y la atención a las víctimas.

El Protocolo para la prevención de la violencia de género

En 2023, la institución estableció un “Protocolo para la prevención de la violencia de género”, el cual representa un avance significativo en la institucionalización de medidas para abordar esta problemática. Este tiene como objetivos principales:

- Sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la importancia de prevenir y erradicar la violencia de género.
- Definir qué se considera violencia de género, incluyendo sus diversas manifestaciones (física, sexual, psicológica, económica y simbólica).
- Establecer mecanismos de prevención, como la promoción de la igualdad de género y la implementación de políticas de no tolerancia hacia la violencia.
- Garantizar la atención integral a las víctimas, incluyendo acceso a servicios de salud, apoyo psicológico y medidas de protección.

El protocolo también establece procedimientos claros para la denuncia de casos de violencia de género, la investigación de estos y la aplicación de sanciones a los perpetradores. Además, se creó un comité de seguimiento y evaluación para monitorear la efectividad de las medidas implementadas y generar informes periódicos sobre la situación de este asunto.

La Unidad para la Igualdad de Género (Uniigénero)

En 2014, la UANL creó la Unidad para la Igualdad de Género (Uniigénero), una instancia especializada en diseñar e implementar estrategias para promover la equidad de género en la institución. La Uniigénero tiene como objetivos principales:

- Incorporar la perspectiva de género en todas las actividades de la comunidad universitaria.
- Sensibilizar y capacitar a estudiantes, docentes y personal administrativo sobre igualdad de género y derechos humanos.
- Atender y acompañar a las víctimas de violencia de género, brindando apoyo psicológico, jurídico y social.

La Uniigénero cuenta con 54 enlaces distribuidos en facultades y preparatorias, quienes realizan acciones de sensibilización y concientización sobre igualdad de género. Además, ha desarrollado programas como el Programa de Igualdad de Género, que busca eliminar roles y estereotipos de género en la educación, promoviendo una enseñanza inclusiva y equitativa.

Unidades de aprendizaje transversales

La UANL ha incorporado unidades de aprendizaje transversales en sus programas educativos, como “Equidad de Género” y “Cultura de Género”. Estas unidades buscan:

- Promover la igualdad de trato y oportunidades entre todos los géneros.
- Erradicar prejuicios y estereotipos de género.
- Formar competencias en los estudiantes para identificar y combatir la discriminación de género.

Estas unidades se basan en textos como “Equidad de género: Por una sociedad que respeta las diferencias”, que aborda conceptos clave como la distinción entre sexo y género, la importancia de los movimientos de mujeres y la evolución de las categorías de género en el ámbito académico.

Perspectivas de los expertos en materia de género

Los expertos consultados coinciden en la necesidad de intensificar las políticas educativas para prevenir la violencia de género. Aunque reconocen los avances de la UANL, destacan la importancia de una reeducación en materia de género y la inclusión de propuestas de organizaciones especializadas en esta problemática. Laura Villarreal, Coordinadora del Departamento de Igualdad de Género en el Instituto Estatal de la Mujer, enfatiza la importancia de la educación en casa y en la escuela, así como la necesidad de una “reeducación” en esta materia. Por su parte, la Dra. Priscila Salas Espinoza, investigadora de la Universidad de Sinaloa, señala la necesidad de promover una igualdad sustantiva y de capacitar a los docentes desde los niveles básicos.

Los expertos también destacan el papel de los medios de comunicación en la prevención de la violencia de género, aunque critican su doble discurso y la falta de sensibilización en los mensajes que difunden. En este sentido, consideran que las instituciones educativas deben fomentar una cultura crítica entre los estudiantes para prevenir conductas relacionadas con la violencia de género.

El análisis de las opiniones del cuerpo docente revela una brecha significativa en la formación y sensibilización sobre cuestiones de género. Aunque los docentes reconocen el interés de los estudiantes en estos temas, muchos no se sienten capacitados para abordarlos de manera efectiva. Además, se identificó una falta de recursos y materiales educativos, así como la necesidad de una mayor capacitación en esta materia.

Los profesores entrevistados coinciden en la importancia de revisar y actualizar los planes de estudio para incorporar la perspectiva de género de manera transversal. También destacan la necesidad de fomentar la capacitación continua y promover una mayor difusión de los cursos y talleres disponibles.

5. Educación de género: análisis de las estrategias educativas transversales para la identificación y prevención de la violencia

La UANL ha implementado una serie de estrategias para prevenir la violencia de género, incluyendo la creación de protocolos, unidades especializadas y programas educativos. Sin embargo, los expertos y docentes coinciden en la necesidad de intensificar estas acciones, promoviendo una reeducación en materia de género y una mayor capacitación del profesorado. Además, se destaca la importancia de fomentar una cultura crítica entre los estudiantes y de involucrar a todos los actores sociales en la prevención de la violencia de género. En la siguiente figura se sintetizan las principales respuestas realizadas por los expertos participantes:

Educación de género y prevención de la violencia



Figura 1. Educación de género y prevención de la violencia desde la perspectiva de expertos

Conclusiones

Las diversas problemáticas relacionadas con el género tienen raíces complejas y multifactoriales, lo que demanda una acción colectiva que involucre a todos los actores sociales para su erradicación. Aunque este análisis se enfoca en la participación de las instituciones educativas del nivel superior, es importante señalar que este enfoque solo puede ser considerado como una respuesta remedial. La verdadera prevención de la violencia de género debe integrarse en los currículos educativos, desde los niveles más básicos de formación, ya que, de lo contrario, los esquemas profundamente arraigados de machismo seguirán perpetuando este tipo de agresiones. Expertos coinciden en que los estereotipos de género que se transmiten a lo largo del tiempo, si no se contrarrestan desde etapas tempranas, alimentan y perpetúan la violencia.

Por otro lado, aunque es importante reconocer y valorar los esfuerzos de las instituciones como la Universidad Autónoma de Nuevo León en la implementación de estrategias para la prevención de la violencia de género, también es necesario fortalecer estas iniciativas. Las acciones tomadas hasta el momento, aunque valiosas, deben evolucionar de manera constante para enfrentar la naturaleza cambiante de este fenómeno. Así como la violencia de género se transforma, también deben hacerlo las estrategias educativas y metodológicas, adaptándose con la misma dinámica para asegurar su eficacia.

Es fundamental que la UANL no solo continúe con la creación de unidades de aprendizaje y el establecimiento de dependencias y reglamentos enfocados en la violencia de género, sino que también implemente un plan de evaluación constante de estas estrategias. Medir el impacto y la efectividad de las políticas y programas en curso permitirá identificar áreas de oportunidad y fortalecer las acciones ya implementadas, contribuyendo así a una mejora continua en la prevención de la violencia de género.

Además, es crucial que las universidades refuercen su compromiso social, reconociéndose como agentes clave en la transformación de la sociedad. Para erradicar la violencia de género, es indispensable la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa, incluidos directivos, docentes, investigadores y estudiantes. Solo a través de la colaboración y el diseño de estrategias educativas integrales, que involucren a todos estos actores, se logrará una mayor efectividad en la promoción de una cultura de respeto y equidad.

La violencia de género es un fenómeno complejo y multifacético que afecta a millones de personas en todo el mundo, especialmente a las mujeres, quienes son las principales víctimas de este tipo de agresión. Las raíces del problema son profundas y su origen se encuentra en una combinación de factores sociales, culturales, históricos y económicos que perpetúan las desigualdades entre hombres y mujeres. Por tanto, para combatirla de manera efectiva, es necesario involucrar a todos los actores sociales, desde el hogar hasta las instituciones

5. Educación de género: análisis de las estrategias educativas transversales para la identificación y prevención de la violencia

educativas, pasando por las políticas públicas, los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto. En este sentido, las universidades juegan un papel crucial en la prevención y erradicación de la violencia de género, ya que no solo forman a los futuros profesionales, sino que también son espacios donde se construyen y refuerzan los valores sociales.

La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) ha reconocido la importancia de abordar la violencia de género en el ámbito académico, implementando diversas estrategias para crear un entorno seguro y libre de violencia para su comunidad estudiantil. Sin embargo, estas acciones deben ir acompañadas de una constante reflexión y adaptación a las nuevas realidades y desafíos que surgen en la sociedad. Éste es un fenómeno dinámico que evoluciona con el tiempo, y por ello, las estrategias educativas y preventivas deben estar en constante revisión y mejora. El enfoque debe ir más allá de la respuesta reactiva ante situaciones de violencia y convertirse en una acción proactiva que apunte a la transformación cultural desde las primeras etapas educativas.

Aunque las universidades tienen un papel fundamental en la prevención de la violencia de género, la verdadera transformación comienza mucho antes de la educación superior. Es en los niveles educativos básicos, desde la primaria hasta la educación media superior, donde se deben sembrar las semillas de la igualdad de género. La educación de esta no debe ser considerada un tema opcional o una asignatura aislada, sino un componente integral del currículo escolar. La construcción de una cultura de respeto y equidad debe iniciarse en el hogar, pero también debe ser reforzada en las aulas a través de programas educativos que enseñen a los niños y jóvenes sobre los derechos humanos, el respeto por la diversidad, la importancia de la igualdad y la no violencia.

El trabajo en los primeros niveles educativos es clave, ya que es ahí donde los niños y adolescentes comienzan a formar su comprensión del mundo, las relaciones interpersonales y las dinámicas de poder. Las instituciones educativas deben fomentar una educación crítica que permita a los estudiantes cuestionar y desafiar los estereotipos de género que perpetúan las desigualdades. Los expertos en la materia coinciden en que es necesario abordar los conceptos de género, roles y estereotipos desde una edad temprana, para prevenir la internalización de modelos de comportamiento que, más tarde, pueden traducirse en actitudes violentas o discriminatorias.

La violencia de género no solo es un problema de las mujeres, sino que es una problemática estructural que afecta a toda la sociedad. Por lo tanto, la reeducación no debe centrarse exclusivamente en un solo grupo, sino que debe ser un esfuerzo colectivo que involucre a hombres, mujeres, jóvenes, adultos, familias, autoridades, medios de comunicación y, por supuesto, a las instituciones educativas. La reeducación en temas de género implica un cambio de mentalidad profundo, en el cual se cuestionen los roles tradicionales impuestos por la



5. Educación de género: análisis de las estrategias educativas transversales para la identificación y prevención de la violencia

sociedad patriarcal y se promueva una cultura de equidad.

Dentro de este proceso de reeducación, las universidades deben asumir un papel proactivo, no solo formando a sus estudiantes en áreas académicas, sino también en su capacidad para reconocer y prevenir la violencia de género en sus diversas formas. Esto implica no solo la creación de unidades de aprendizaje sobre el tema, sino también la inclusión de esta perspectiva en todas las áreas del conocimiento. La capacitación docente es un aspecto fundamental en este proceso. Los educadores deben estar equipados con las herramientas necesarias para identificar signos de violencia, intervenir de manera efectiva y ofrecer apoyo a las víctimas. Además, es necesario que los profesores reciban formación continua en temas de género, ya que este campo está en constante evolución y requiere de un aprendizaje continuo para mantenerse actualizado.

Los medios de comunicación tienen un impacto significativo en la construcción de la cultura de género. A través de ellos se difunden mensajes que pueden reforzar los estereotipos, normalizar la violencia y perpetuar la desigualdad; sin embargo, también tienen un enorme potencial para ser agentes de cambio positivo. La manera en que los medios representan a las mujeres y los hombres, las relaciones de pareja, el poder y la violencia, influye en la percepción que tiene la sociedad. Por ello, es esencial que estos adopten una postura ética y responsable en la difusión de contenidos que promuevan la igualdad y el respeto mutuo. Esto incluye la representación equitativa de ambos géneros, la denuncia de la violencia de género de manera clara y respetuosa, y la promoción de mensajes que sensibilicen a la población sobre las consecuencias devastadoras de esta problemática.

Aunque la UANL y otras instituciones educativas han implementado políticas y programas para prevenir la violencia de género, es fundamental que sean evaluados constantemente para medir su impacto y efectividad. La violencia de género es un fenómeno que evoluciona, y las estrategias para combatirla deben adaptarse a sus nuevas formas y manifestaciones. La creación de un sistema de monitoreo y evaluación permite identificar áreas de oportunidad, ajustar las estrategias cuando sea necesario y garantizar que las acciones implementadas tengan el alcance y la profundidad necesarios para generar cambios reales en la cultura universitaria.

La prevención de la violencia de género requiere una colaboración estrecha entre las instituciones educativas, las autoridades locales, las organizaciones de la sociedad civil, los medios de comunicación y las familias. Esta colaboración interinstitucional debe basarse en un enfoque multidisciplinario que combine el conocimiento académico, la experiencia de los profesionales en el campo de la psicología, el derecho, la sociología y la comunicación, entre otros. Solo mediante un trabajo conjunto se podrá lograr un cambio profundo y duradero en las actitudes y comportamientos relacionados con la violencia de género.

5. Educación de género: análisis de las estrategias educativas transversales para la identificación y prevención de la violencia

La violencia de género es un problema social complejo que requiere una respuesta integral y multidimensional. La educación universitaria desempeña un papel fundamental en la prevención de este fenómeno, pero para que las estrategias sean efectivas, deben ser parte de un enfoque global que contemple la educación básica, la capacitación docente, la reeducación, el papel de los medios de comunicación y la colaboración interinstitucional. Las universidades, como espacios de formación y reflexión, deben liderar este proceso, promoviendo una cultura de respeto, equidad e inclusión que contribuya a erradicar la violencia de género en la sociedad. La participación de todos los actores sociales es esencial para transformar las estructuras de poder que perpetúan la violencia y construir una sociedad más justa e igualitaria para todos.

Referencias

- Águila-Gutiérrez, Y. y Hernández-Reyes, V. (2016). La interdisciplinariedad de la enseñanza-aprendizaje en la prevención de la violencia de género. 1 (33). <https://www.redalyc.org/journal/4780/478049736009/html/>
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Prentice-Hall.
- Bonilla-Algovia, A., & Rivas-Rivero, A. (2020). El enfoque interdisciplinario en la educación sobre violencia de género. Instituto Ikeda. Recuperado de <https://institutoikeda.ediciones-civilizacionglobal.com>
- Forbes. (2021). Las redes sociales como terreno fértil para la agresión contra las mujeres. Recuperado de <https://www.forbes.com.mx>
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Gobierno de México. (2022). Igualdad entre mujeres y hombres.
- Jiménez Quenguan, M. y Galeano Barbosa, D. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. Revista Educación, 44(1), 490-508. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38529>
- Lagarde, M. (2011). Género y feminismo: desarrollo humano y democracia. Horas y Horas.
- McCombs, M. E., & Shaw, D. L. (1972). The Agenda-Setting Function of Mass Media. Public Opinion Quarterly, 36(2), 176-187.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH, 2021). INEGI.
- Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible: ODS 5, Igualdad

5. Educación de género: análisis de las estrategias educativas transversales para la identificación y prevención de la violencia

de Género. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/gender-equality>

ONU Mujeres. (2019). Violencia y feminicidio de niñas y adolescentes en México. ONU Mujeres. <https://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2019/03/violencia-y-feminicidio-ninas-y-adolescentes>.

ONU Mujeres. (2021). El progreso de las mujeres en el mundo 2021-2022: Por un planeta 50-50 en 2030.

ONU Mujeres. (2022). Estrategias globales para la igualdad de género y la prevención de la violencia. Recuperado de [sitio web de ONU Mujeres].

ONU Mujeres. (2021). La educación como herramienta transformadora para la igualdad de género. Recuperado de <https://www.unwomen.org/es/news>

ONU Mujeres. (2023). Hechos y cifras: Poner fin a la violencia contra las mujeres. ONU Mujeres. Recuperado: <https://lac.unwomen.org/es/stories/noticia/2023/11/hechos-y-cifras-poner-fin-a-la-violencia-contra-las-mujeres#:~:text=En%202021%2C%20unas%2045.000%20mujeres,alguien%20de%20su%20propia%20familia>.

ONU. (2017). Ciberviolencia contra las mujeres y niñas. Recuperado de <https://www.un.org>

Organización de las Naciones Unidas. (2013). OMS afirma que la violencia de género es un problema de salud pública. Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2013/06/1275001#:~:text=Un%20informe%20de%20la%20OMS,el%2030%25%20de%20los%20casos>.

Organización de las Naciones Unidas. (2021). Una de cada tres mujeres en el mundo sufre de violencia física o sexual desde que es muy joven. Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2021/03/1489292>

Roman. K., (2021). El discurso amoroso como vehículo de violencia contra la mujer en las relaciones de pareja: Análisis de casos en estudiantes universitarios. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León.

Red Interdisciplinaria de Estudios de Género. (2018). Estudios de Género y prevención de la violencia en el ámbito educativo. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Recuperado de <https://ciea.untref.edu.ar/red-estudios-de-genero>



5. Educación de género: análisis de las estrategias educativas transversales para la identificación y prevención de la violencia

Rumbo-Bonfil, C. y Contreras-Álvarez, A. (2021). Cultura institucional y perspectiva de género en las corporaciones de seguridad pública en México. Revista IUSTA, 55. <https://www.redalyc.org/journal/5603/560368678006/movil/>

Sánchez de los Monteros, A. (2020). La violencia de género en México, ¿en qué vamos? Revista Digital Universitaria, 21 (4). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.4.1>

UANL. Plan de Desarrollo Institucional 2022-202. Aprobado por el Honorable Consejo Universitario el 9 de junio de 2022. Recuperado: <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2022/11/plan-de-desarrollo-institucional-uanl-2022-2030-1.pdf>

UNESCO. (2024). Transforming education for gender equality: Global priorities and strategies.

Vázquez, Á., & Rebollo A. (2018). El género como una perspectiva para el análisis de las organizaciones

Wolf, S. (1994). El desarrollo de las comunicaciones y el proceso de desarrollo. Evolución política y comunicación de masas.





Capítulo 6

Propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con discapacidad psicosocial

Fabiola Velasco Rodríguez

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0009-0003-3270-2699>

Minea Arizú Quezada Gutiérrez

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0009-0002-3296-3453>

José Francisco Acosta Orozco

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0009-0006-0689-481X>

6. Propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con discapacidad psicosocial

Resumen

La Universidad de Guadalajara, con la consigna de cumplir su misión como institución educativa, en su Programa de Desarrollo Institucional expresa su compromiso de “Impulsar un modelo educativo innovador enfocado en el estudiante y centrado en el aprendizaje e investigación” (PDSEMS, 2009 p.46). Para lograr este objetivo, después de los estragos dejados por la COVID-19, ha sido imperativo redirigir las estrategias y acciones para avanzar en este cometido. Los efectos en la salud mental de los adolescentes que dejó la pandemia siguen siendo palpables al día de hoy en las aulas: ansiedad, depresión, trastornos alimenticios, ataques de pánico, etc., condiciones ya existentes desde siempre, pero potencializadas por el encierro al que nos obligó la situación sanitaria. Por ello, la Preparatoria de Unión de Tula, preocupada y ocupada por seguir apoyando a sus alumnos, ha necesitado replantear las estrategias en lo que respecta al acompañamiento tutorial y de orientación con una propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con discapacidad psicosocial.

Palabras clave. Discapacidad psicosocial, educación inclusiva, programas de acompañamiento tutorial, salud mental, bienestar socioemocional

Abstract

La Universidad de Guadalajara with the motto of fulfilling its mission as an educational institution on its program of Institutional Development, expresses its pledge of “propelling an innovative educational model focused on the student and focused to learning and researching “(PDSEMS, 2009. P.46) to achieve this aim after the ravages left by COVID-19. It has been essential to redirect the strategies and actions to advance on this commitment. The effects on mental health on teenagers that has left the pandemic are still tangible to this day in the classroom practice: anxiety, depression, eating disorders, panic attacks, conditions that have always existed but potentiated by lockup to which the health situation forced us. Thus the Union de Tula High School worried and occupied to continue supporting to its students has needed to rethink the strategies regarding the tutorial and guidance accompaniment, proposing an intervention proposal for the inclusion of students with psychosocial disabilities.

Keywords. Psychosocial disability, inclusive education, tutoring support programs, mental health, socio-emotional well-being

Problemática

Una de las intencionalidades propias del sistema educativo de la Universidad de Guadalajara, es desarrollar en los alumnos competencias para su vida, en pro de la inclusión y el trato humano. Sin embargo, al término de cada ciclo escolar, la medida cuantitativa del aprovechamiento de los alumnos en cada escuela preparatoria del SEMS se refleja en los porcentajes de reprobación, deserción; eficacia y eficiencia terminal.



6. Propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con discapacidad psicossocial

La Escuela Preparatoria Regional de Unión de Tula presenta los siguientes indicadores de aprovechamiento académico en los últimos 4 ciclos (Tabla 1) en los que ya se tenía presencialidad, y que son un claro reflejo de que son necesarias acciones para continuar disminuyéndolos.

ÍNDICE/ Calendario	Reprobación	Deserción	Eficacia Terminal	Eficiencia Terminal
2022A	30.18%	0.47 %	58.91%	56.36%
2022B	21%	0.17%	50.72 %	5.80 %
2023A	16.29%	0.22%	57.72%	53.68%
2023B	17.80%	0.29	42.86%	0%
2024A	14.29%	0%	75.28%	67.53%

Tabla 1. Indicadores de Aprovechamiento. Datos extraídos de plataforma alojada en <http://sad.udg.mx>

Es evidente que para el trabajo en la disminución de estos indicadores se requiere más que acciones académicas. Por lo que primero se necesita un acompañamiento socioemocional por medio de la acción tutorial, la cual se concibe como continuidad de la acción educadora. Como consecuencia, se refuerza la identificación cualitativa de problemáticas socioemocionales por parte del área de Orientación Educativa y Tutorías del plantel, problemáticas que se han relacionado directamente con el aprovechamiento de cada alumno en el aula.

Marco teórico

Una de las variables que ha sido vinculada a la calidad del desempeño escolar es la salud mental y emocional de los alumnos, más después de la contingencia sanitaria COVID-19; sin embargo, pese a su significancia en la formación integral de los jóvenes, varios estudios señalan que la población infato-juvenil no recibe la atención especializada que requieren en áreas de salud mental (Green et al., 2013; Mills, Stephan, Moore, Weist, Daly & Edwards 2006; Weist & Murray, 2008), realidad que conlleva a una cronificación de los casos, traducida en muchas ocasiones en deserción escolar (Leiva, L; George, M. et al. 2015).

La esfera emocional de un individuo, sobre todo en etapas cruciales de su vida como la adolescencia, es un factor relevante en la construcción de un buen futuro y en la adecuada toma de decisiones, además de interferir en la consolidación de relaciones interpersonales asertivas y en el sentido de pertenencia; se tratan de habilidades básicas a promover en la población estudiantil de bachillerato, como competencias importantes en su formación (Morales, M. y Diaz, D. 2021).

Aunado a lo anterior, vale la pena mencionar que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU reconoce el tema. La presencia de una discapacidad de este tipo supone una posible ausencia de salud mental y emocional; el principal obstáculo para la inclusión social de las



6. Propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con discapacidad psicosocial

personas en esta condición no es en sí la discapacidad, si no las barreras en el entorno que las diferentes culturas y sociedades imponen a la conducta y comportamiento humano y las actitudes con las que interactúa. Bajo esta premisa, es evidente que el entorno social es determinante para que la condición del bienestar socioemocional se presente (Fernández. 2010).

De acuerdo a Christian Courtis citado por Fernández (2010), la integración al complejo modelo de igualdad y no discriminación social de personas en esta condición y por ende, la disminución de las barreras sociales, se dará trabajando en tres niveles: el primero relacionado con la protección contra abuso, violencia o explotación supeditada a la condición de discapacidad; el segundo refiere el aseguramiento de la igualdad de trato conforme a los derechos reconocidos universalmente; y en un tercer nivel está el aseguramiento de la igualdad de oportunidades, es decir, el reconocimiento de la diversidad de las características y necesidades particulares de las personas con discapacidad. Las estrategias académicas propuestas se alinearán para el contribuir al modelo de igualdad y no discriminación que se menciona previamente.

Aunque el reconocimiento y valoración del individuo y sus espacios de convivencia son inherentes al ser humano, se deben formar y fortalecer; uno de los medios para hacerlo es la escuela con acciones que permitan reconocer al otro y su subjetividad (Vargas et al. 2019).

Diversas investigaciones demuestran que los alumnos con mayor éxito académico suelen poseer mejores competencias emocionales, mientras que la presencia de afecciones en salud mental, como los estados depresivos, suelen acompañarse de un rendimiento académico deficiente (Repetto, E. y Pena, M. 2010). Según Lopes y Salovey, (2004) citados por Repetto, E. y Pena, M. (2010) esta correlación justifica por qué los programas de intervención enfocados en la promoción de habilidades socioemocionales favorecen al éxito en el proceso de aprendizaje académico y benefician además la integración social, la regulación de factores de riesgo, el abandono escolar y el ausentismo.

Así, se presenta uno de los principales desafíos de los sistemas educativos que es educar en y para la diversidad, es decir, avanzar en la educación inclusiva, lo que propicia un replanteamiento de los apoyos didácticos, tecnológicos y profesionales usados normalmente y de forma tradicional. Superar el reto direcciona los esfuerzos al desarrollo de “apoyos a la diversidad”, los cuales son de diferente naturaleza y pueden estar dirigidos a un estudiante o a un grupo. Aparece también el “aula inclusiva” que contempla los siguientes puntos de acuerdo con Echeita, G., Sandoval, M., Simón, C. (2016: 6-7) citado por Martínez (2018):

- Variedad de opciones sobre qué y cómo aprender, materiales y de medios para educarse, formas de expresión y oportunidades para comunicar lo aprendido.

6. Propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con discapacidad psicosocial

- Diversidad de formas de organización del espacio dentro del aula (talleres, rincones) del tiempo y ritmo de aprendizaje (más a quién más lo necesita).
- Riqueza de estímulos y de espacios coordinados de aprendizaje (dentro y fuera del aula; dentro y fuera del centro), la abundancia de oportunidades que el alumnado tiene para interactuar con sus iguales, pensar juntos, dialogar, sentir, emocionarse, disfrutar y apoyarse mutuamente, en parejas, en pequeños grupos o con todos sus compañeros
- Múltiples formas de contextualizar lo que se está aprendiendo, a través de experiencias reales y prácticas (investigando y experimentando), integrando y aplicando a problemas reales las competencias aprendidas (conocer, hacer y ser) y desarrollando todas las inteligencias según las edades de cada curso y etapa.

Referido todo lo anterior es necesario proponer programas para promover la permanencia de alumnos que presenten discapacidad socioemocional y evitar situaciones que afecten su permanencia en el bachillerato, apostándole a una educación inclusiva. Una de las pautas fundamentales para que dichos programas tengan garantía de éxito es la pertinencia de las dinámicas que se viven en el interior del aula, donde se evidencia la relación docente-estudiante, pues esta puede ser la barrera o el puente que facilita el desempeño de ambos actores. De tal manera que el profesor propone estrategias pedagógicas que deben ser adaptadas de acuerdo a la caracterización de la discapacidad socioemocional presentada. Es necesario considerar los siguientes perfiles en cuanto a alumnos y docentes:

Alumnos:

- Inquietos e interesados por lo que ocurre a su alrededor, dentro y fuera de las puertas de su aula y de su centro.
- Autónomos, que han aprendido y consiguen ser responsables de su propio aprendizaje y progreso, que eligen y toman decisiones informadas sobre lo que quieren aprender, dónde y hasta dónde, cómo y cuándo.
- Dialogantes, que establecen y revisan las normas que ordenarán su convivencia, dentro y fuera del aula, todo ello una vez escuchado lo que su profesorado le tiene que decir al respecto.

Profesores:

- Promotores del interés de sus alumnos y alumnas por lo mucho que se puede aprender; cuidando la autoestima, los afectos y el sentimiento de competencia.
- Facilitadores de oportunidades de reconocimiento y valoración de sus identidades, y herencias culturales y familiares.
- Facilitadores del conocimiento, sin perder de vista que es el alumno quien debe tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Generadores de espacios y oportunidades para que los estudiantes puedan aprender unos de otros, basando su agrupación en múltiples criterios, según

6. Propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con discapacidad psicosocial

- la ocasión (intereses, amistades, confianza, o fortalezas percibidas).
- Tolerantes y comprensivos con un razonable nivel de ruido, bullicio y movimiento en su aula.
 - Abiertos a que en su aula entren y salgan otros adultos (compañeros, apoyos, familiares, voluntarios) con los cuales colaborar e implicarse en la implementación de estas ideas y valores.

Es necesario considerar lo anterior para el desarrollo de una caracterización contextualizada y certera. Además, es importante reconocer y establecer los límites entre el ser y estar, por ejemplo, es distinto ser ansioso y estar ansioso, la condición anterior solo puede establecerse desde el autoconocimiento.

Al tener una certera observación de la comunidad estudiantil, la propuesta de programas con estrategias de acompañamiento pertinentes de acuerdo a la discapacidad psicoemocional que se presente tendrá mejor y mayor impacto.

Objetivo

Elaborar y difundir manuales especializados para la atención y apoyo de los distintos tipos de discapacidad psicosocial, dirigidos a los padres de familia y a los docentes de la Preparatoria Regional de Unión de Tula; con la intención de promover ajustes razonables que rompan las barreras académicas y sociales (familiares) que truncan el desarrollo pleno de estos alumnos y su buen desempeño académico.

Objetivos específicos

- Realizar acciones de acompañamiento con los alumnos que tienen una discapacidad psicosocial.
- Identificar de forma oportuna las necesidades individuales por medio de instrumentos de diagnóstico.
- Capacitar a los padres de familia y a los docentes en el uso y el manejo de los manuales referidos.

Metodología

Se plantea como una medida de atención inicial, la Aplicación de los test diagnósticos que se definen como los instrumentos iniciales que propone la Unidad de Orientación Educativa: Test de Necesidades y el POSIT (Problem Oriented Screening Instrument for Teenagers).

Cada uno de estos test se administrará en la primera quincena de clases a través del Tutor de grupo, contando con un periodo de 8 días posteriores a su aplicación para su interpretación y desglose de resultados.

Subsecuentemente, el Tutor elaborará un resumen global del grupo, el que contextualiza los hallazgos generalizados de los test y redactará derivaciones internas, en formato establecido, individualizadas en caso necesario.



6. Propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con discapacidad psicosocial

Asimismo, se prevé una entrevista individualizada. Desde el área de Orientación Educativa Titular se generará una base de datos con el listado de los alumnos derivados, para subsecuentemente, desarrollar una entrevista individual y confidencial que permita identificar con claridad las necesidades y la presencia o ausencia de una discapacidad psico-emocional.

En referencias estadísticas en la Escuela Preparatoria Regional de Unión de Tula, se ha efectuado un tamizaje POSIT a través de la vinculación con CAPA, el cual ha sido aplicado a más del 80% de la población; obteniendo resultados alarmantes:

- Más del 50% de la población estudiantil a la cual se le administró la prueba POSIT, arrojó áreas de riesgo en aspectos socioemocionales.
- Más del 30% de esta población reporta riesgos en el ámbito académico, pero también en el desarrollo interpersonal.
- Más del 30 % de los alumnos tamizados, muestra problemas familiares vinculados a los niveles de comunicación y el grado de involucramiento de los padres en el proceso formativo.

Además, tras la aplicación de la prueba base Test de Necesidades se encuentra que más del 20% de los alumnos de cada grupo demanda apoyo en temas de regulación emocional, ansiedad, autoestima, etc.

De acuerdo a las cifras obtenidas en los resultados del diagnóstico, tras una entrevista individualizada en el área de Orientación Educativa, se detectan casos reiterados de manifestaciones clínicas y subclínicas de ansiedad patológica, depresión, y otras afectaciones del estado de ánimo. Todos estos, dignos representantes de discapacidades psicosociales que ponen en riesgo el bienestar integral y desempeño académico óptimo ya mencionado.

Lo anterior no representa un proyección a futuro, sino que tras un seguimiento puntual del estatus de los alumnos, estas discapacidades psicosociales han conducido a la detección de problemáticas subyacentes que impactan negativamente en su desarrollo, en el establecimiento de relaciones interpersonales saludables, en la potencialización de sus habilidades y en la adquisición de aprendizajes significativos; barreras que se vuelven más acentuadas cuando el entorno académico no está preparado para brindar el apoyo requerido, ni mucho menos para efectuar ajustes razonables que aligeren de forma inclusiva su proceso formativo.

Partiendo de la problemática expuesta, pensar en un programa de intervención integral ante la presencia de discapacidad psicosocial requiere poner atención a la salud mental y a su correlación con el desempeño académico; pues hacerlo, permitiría prevenir situaciones posibles a manifestarse, pero también, ejercer un adecuado manejo de aquellas que ya se encuentran presentes.



6. Propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con discapacidad psicosocial

Un trabajo colaborativo de parte de los tutores de la escuela, el área de Orientación Educativa, los docentes, los directivos y los padres de familia, facilitarían la ejecución de un modelo de monitoreo de salud mental de los estudiantes, por medio de la aplicación de los test de referencia en una pre y post prueba, las derivaciones pertinentes y la construcción y promoción de manuales de intervención para padres de familia y docentes, elementos que contrarresten la manifestación de conductas de riesgo y el impacto negativo de las barreras sociales ante una discapacidad de esta índole.

La metodología planteada se sustentará en el método inductivo y exploratorio; todo ello, partiendo de la inclusión y los modelos sustentados en los Derechos Humanos.

De inicio, se aplicarán los instrumentos a la población activa vigente en el plantel sede en calendario 2024- A, que corresponde a 17 grupos con un total de 463 alumnos.

Así pues, el proceso constará de fases estratégicamente distribuidas de la siguiente manera:

- Detección de alumnos con discapacidades emocionales a partir de los test aplicados a los 17 grupos.
- Construcción de manuales de intervención y apoyo ante este tipo de discapacidades, sustentados en ajustes razonables.
- Capacitación para el personal académico y los padres de familia, sobre el uso y manejo de dichos manuales.
- Evaluación post aplicación para valorar alcances.

Fases a mediano y largo plazo

- Campañas de prevención y sensibilización.
- Consolidación de un ambiente de paz e inclusión.

Cada una de estas secciones desglosa acciones específicas, y la participación de diferentes agentes de la institución.

Es fundamental señalar que, previo a la aplicación de los instrumentos, los alumnos recibirán una breve explicación de lo que realizarán, del tratamiento que se le dará a la información, así como de los beneficios a obtener de responder de forma honesta y consciente; se leerá el aviso de privacidad y se procederá a su administración.

De los alumnos que arrojen puntuaciones clínicas correspondientes a algún trastorno de salud mental, se citará a los padres para informar sobre la importancia de la canalización externa.



6. Propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con discapacidad psicosocial

Se trabajará entre el área de Orientación Educativa y Coordinación Académica en la construcción de manuales orientativos para el manejo y la atención de la discapacidad psicosocial, enlistando los ajustes razonables recomendados para estos casos.

Una vez terminados y evaluados por los Directivos, se procederá a la capacitación de aquellos agentes involucrados, a los cuales van dirigidos: personal académico (docentes y tutores) y padres de familia.

Así pues, a través de esta última, se busca no solo capacitar sobre la aplicación e interpretación de dichos manuales, sino también, psicoeducar y sensibilizar a los receptores sobre la importancia de la inclusión, el trato humano, y las distintas directrices y alcances de una discapacidad psicosocial.

Aunado a lo anterior, se generará un “Reporte de recomendaciones para la acción docente”, con apoyo del área de Orientación Educativa y tutorías e incluirán estrategias grupales e individuales. Tales documentos tendrán la finalidad de orientar a los profesores sobre cuáles de los ajustes razonables citados en el manual son de mayor beneficio de acuerdo a las características propias del grupo, o bien, dadas las situaciones individuales que por su situación lo demande.

Así pues, sea individual o grupal, dicho reporte se dará a conocer a los docentes a través del tutor en reuniones pares de trabajo, siendo este además quien vigilará el cumplimiento de dichas medidas, atendiendo al refuerzo positivo más que al castigo y a otras medidas basadas en la empatía, la escucha activa y el entendimiento mutuo. Todos lo anterior se esquematiza en la Ilustración 1.

Una vez concretado lo anterior se valorará cualitativa y cuantitativamente el impacto longitudinal que se obtiene en los alumnos sobre su estatus emocional y su desempeño académico; aspecto al que se le aúna su bienestar socioemocional. Así, los test orientativos y de diagnóstico (previamente referidos) serán nuevamente aplicados e interpretados por el área de Orientación Educativa Titular y sus auxiliares con perfil profesional de Psicólogos, para evaluar el impacto alcanzado.

Resultados

Las acciones a mediano y largo plazo se estipularán a mayor detalle, una vez evaluados los resultados de la etapa a corto plazo.

Se pretende obtener el perfil de riesgo globalizado, así como las situaciones individuales que demandan atención directa; aspecto que dictará algunos de los parámetros.

La información obtenida en esta fase se concentra en un sistema de captura en Excel donde se busca obtener puntajes que, a través de márgenes de corte y

6. Propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con discapacidad psicosocial

colorimetría, permitan identificar situaciones de riesgo a nivel emocional.

De acuerdo a lo anterior, en aquellos alumnos que arrojen una puntuación elevada en sus resultados del Test de Necesidades propiamente, se realizarán derivaciones dirigidas al área de Orientación Educativa Titular para su seguimiento a través de las fases subsecuentes.

Con base en los resultados de los test restantes, se elaborará una contextualización de grupo que permita diseñar acciones inclusivas de trabajo basándose en las necesidades específicas, tanto a nivel emocional como en lo referente a los canales de aprendizaje y a la promoción de hábitos y estrategias de estudio.

Se pretende lograr con el joven un acercamiento que le permita comprender su situación desde los hallazgos en los instrumentos aplicados, y guiarle en la búsqueda de la ayuda especializada desde una figura de acompañamiento y compromiso. Se sensibiliza, además, sobre la importancia de informar a sus padres de su situación atendiendo a los márgenes de confidencialidad.

De la entrevista con padres de familia se valorarán las opciones de ayuda, las instituciones que pueden ayudar en el caso individual y las sugerencias de apoyo académico. Esto, dejará a la vista el compromiso de la institución por el bienestar del estudiante, y a su vez, marcará la pauta para pedir al padre de familia o tutor que firme el formato de notificación y compromiso, mismo donde este se da por enterado de las situaciones particulares de su hijo y asumirá la responsabilidad de dar seguimiento.

Se proyecta obtener canalizaciones externas que faciliten la obtención de ayuda profesional para el alumno, así como un compromiso del padre de familia o tutor de iniciar y dar seguimiento a tal referencia.

El avance en los procesos a corto plazo se ha evaluado en dos sentidos: las cifras obtenidas del punto número uno del plan de acción y las acciones ejecutadas por los docentes tras la capacitación de aplicación de los manuales de Ajustes Razonables.

Respecto al paso inicial de la detección: se obtiene un total de 92 alumnos derivados al área de Orientación Educativa por evidenciar riesgo en los test aplicados; de dicha numeralía el 52% corresponde a casos de afecciones emocionales.

De este 52%; el 25% indican conflictos familiares y un 42% alteraciones en las relaciones interpersonales; a lo que se le suma la incidencia de la baja autoestima en un 65% de los grupos. Lo anterior, hace visible la necesidad de trabajar de manera integral, atendiendo no solo el ámbito escolar sino también el sector familiar, fuente principal y mantenedora, muchas veces, de los problemas de

6. Propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con discapacidad psicosocial

salud mental en población infanto-juvenil.

En relación a cifras cortas, se identificó un 11% de alumnos con riesgo suicida, y 5.4% que reportan padecer Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad en alguna de sus modalidades, mismos que en su mayoría se encuentran en tratamiento profesional.

De manera integrativa, de los 17 grupos que conforman la población estudiantil abordada, 7 de ellos reflejan conflictos con la ansiedad y 3 con el enojo; aspecto que se sintetiza como contexto general del aula. No obstante, pese a que no en todos los grupos esta es una característica global, la realidad es que en más del 80% de los grupos existe al menos una persona con un trastorno mental diagnosticable o bien con rasgos subclínicos de la misma.

De esta forma, al hablar de patrones de afección generalizables aunados a casos individuales específicos, es fundamental evaluar la acción docente y su impacto en el buen pronóstico de estos jóvenes con discapacidad psicosocial ya detectada, y en aquellos cuya potencialidad de desarrollar un trastorno mental es considerablemente alta, más si el contexto social y académico no colabora, convirtiéndose en una barrera más.

Si bien, los resultados iniciales son cifras obtenidas de los diagnósticos estandarizados aplicados con el apoyo de la acción tutorial; los datos obtenidos por medio del diagnóstico directo de los jóvenes resultan aún más alarmante, pues de la muestra de la población estudiantil se tiene que 11.8% refieren depresión, 275 trastornos de ansiedad y sus asociados, 13.2% estrés agudo, 10.1% trastornos alimenticios y 6.2% trastorno de personalidad.

Además, refieren como síntomas principales que interfieren con su desempeño académico: sueño excesivo, cansancio, falta de atención, dificultades para la concentración.

Así pues, como parte del plan de acción, se generaron derivaciones oportunas a los centros especializados en salud mental, para que, aunado a las medidas escolares, estos alumnos puedan recibir atención profesional que impacte positivamente en el pronóstico de mejora.

Con base en lo anterior, se elaboraron reportes grupales para los docentes, donde se estipulaban las necesidades detectadas, y se les señalaban algunos ajustes razonables a considerar como prioritarios para un buen desempeño escolar a nivel individual y grupal.

Los resultados obtenidos del proceso de evaluación al personal docente posterior a la capacitación otorgada para la aplicación de manuales, arrojan lo siguiente, contemplando la muestra de 56% de la planta laboral:



6. Propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con discapacidad psicossocial

Contemplando los indicadores 8, 9 y 10 de la escala Likert, se encuentra que el 87.5% de los profesores sí utiliza afirmaciones positivas sobre el desempeño de sus alumnos en la mayoría de sus clases, esto con acciones como:

- Expresar adjetivos calificativos positivos de acuerdo a la participación del alumno en el tema.
- Señalar la actitud positiva que desempeñaron los alumnos en la clase y reforzar por medio de un aplauso.
- Empoderar a los estudiantes con frases como: “ustedes pueden alcanzar lo que se propongan”, “los límites los pone cada persona”.
- Felicitarlos por sus esfuerzos y reconocer logros.
- Reconocimiento público.
- Revisión y felicitación de buenos trabajos, que se acompañe de una retroalimentación por escrito en sus actividades.
- Reconocer el esfuerzo que hacen, incluso si no se terminó por completo la actividad y/o no está del todo correcta.
- Apoyarlos a reconocer sus fortalezas y a colaborar efectivamente en trabajos en equipo, lo que refuerza su autoestima al ver que sus contribuciones son valoradas y necesarias para el éxito del grupo.

El 75% de los docentes afirma priorizar los logros más que los fracasos. En relación a la promoción de la autoconfianza, las respuestas giran en torno a prácticas como:

- Acercarse a quien no trabaja y acompañarle para guiarlo en la realización de la actividad.
- Explicar de forma puntual las instrucciones de la actividad.
- Apoyar en dudas y explicar las veces que se requiera.
- Monitorear la actividad de forma individual, para realizar las sugerencias pertinentes.
- Dar el espacio y tiempo necesario para que desarrollen los productos de aprendizaje.
- Normalizar los errores y el acto de equivocarse.
- Atender de forma individual las dudas o complicaciones.
- Animar a expresar las ideas sin miedo a ser juzgados, creando un ambiente donde todas las opiniones son valoradas.
- Reconocer esfuerzos.

El 84% aseguran repetir de forma regular (al menos 3 veces) las instrucciones de una actividad, hasta que los alumnos hayan comprendido las mismas.

El 50% indica que más de la mitad de su currícula contempla actividades en equipo, y el mismo porcentaje responde también de forma positiva al uso frecuente de la lectura en voz alta.



6. Propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con discapacidad psicosocial

Un porcentaje alto de maestros, correspondiente al 75%, indican que transfieren aprendizajes a través de la realización de ejemplos y la representación previa de los productos a realizar.

Un alto porcentaje del profesorado indica apoyar su práctica académica con el uso de las TICs, refiriendo aplicaciones como: Youtube, Tik Tok, Educaplay, Lucidchart, Genially, Kahoot, Flip, entre otras. Algunos continúan con el uso de la plataforma Classroom y la paquetería de Google. No obstante, siguen siendo pocos los que se han inquietado por herramientas que potencializan la inclusión como AraWord, AdaPro, Lesson Plan, Mondomo, etc.

Solo el 15.6 % han comenzado de forma generalizada a fraccionar las actividades, lo cual no es del todo desfavorable, ya que esto no es necesario en aulas donde no tengamos estudiantes que así lo demanden; impactando benéficamente también en el pensamiento abstracto del resto de los alumnos.

La flexibilidad en la entrega de actividades es un punto que, como el anterior, está íntimamente relacionado con las necesidades propias del estudiante, considerándose por los docentes, acciones no generalizables de manera arbitraria.

El 53% , al detectar que un alumno no avanza, se detiene a indagar el porqué, mientras que el 40% lo hacen al finalizar la clase. Este aspecto se considera digno de evaluación, ya que es importante valorar si hacerlo al terminar la clase no trunca el aprendizaje esperado durante la misma, en contraposición a las emociones que pudieran evocarse si el alumno se siente evidenciado ante el resto cuando el docente indaga durante la sesión.

En relación a los estímulos distractores, los docentes indican intervenir a través de acciones, tales como:

- Caminar explicando a través del aula.
- Realizar preguntas aleatorias de los temas abordados.
- Evitar uso de celular y colocarlos en silencio.
- Estimular con música clásica.
- Lectura grupal.
- Participación regulada.
- Proporcionar tiempos de trabajo estructurados y pausas.
- Retirar material que no corresponda a la clase
- Modulación el tono de voz.

Respecto a las faltas de respeto y el acoso escolar, las cuales constituyen barreras claras en la interacción social de las personas con discapacidad psicosocial, en un alto porcentaje, los docentes refieren mediar, aspecto positivo si se acompaña de un seguimiento constante y de la marcación de límites claros y rígidos antes

6. Propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con discapacidad psicosocial

dichas conductas.

Aunado al punto anterior, los académicos señalaron que las acciones prioritarias que realizan para contribuir a un ambiente propicio para la expresión libre de emociones e ideas son: lluvia de ideas, dinámicas grupales, retroalimentación, mostrar una actitud empática y tolerante, no invalidar comentarios, hablar de acuerdo al contexto, escuchar activamente, promover valores, y no permitir burlas o comentarios sarcásticos.

En torno a la relación docente-alumno, menos de la mitad muestran cuidar la comunicación gesticular, pero más del 80% señala siempre mirar a los ojos y mantener el contacto visual.

Una práctica poco efectuada es el trabajo con la respiración como medio de regulación y relajación emocional frente al estrés, pues solo el 40% de los docentes indica llevarla a la práctica de forma regular.

Una práctica favorable que no se realiza es colocar a los alumnos con discapacidad psicosocial en lugares estratégicos del aula que favorezcan la atención, pues solo el 31.3% refieren cumplir con dicho ajuste.

Paralelo a lo anterior, solo el 18% trabajan con evaluaciones orales y un escaso 12% evalúan a través de la observación, infravalorando aún más los apuntes de clase.

Respecto al manejo emocional, las cifras fueron prometedoras, encontrando que más del 80% se consideran como una red de apoyo para los estudiantes y alrededor del 71% dan una parcial contención emocional.

No obstante, pese al punto anterior, el 25 % de los maestros siguen siendo invalidantes emocionalmente y un 29 % no derivan de forma oportuna a los alumnos que así lo requieran.

Las cifras descritas anteriormente evidencian un impacto importante de las acciones realizadas, visualizando que la mayoría de los ajustes razonables descritos en los manuales comenzaron a efectuarse de forma positiva y desde una perspectiva generalizada; no obstante, aún hay ámbitos que demandan mayor sensibilización, pues se siguen visualizando como innecesarios o exagerados por algunos docentes.

Se sabe pues que los ajustes razonables son adecuaciones individuales, pero sin duda, su práctica continua de forma no evidenciada ha resultado benéfica para el clima grupal.

Lo anterior va en sintonía a la percepción docente de que no se puede ser flexible



6. Propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con discapacidad psicosocial

sin límites con todos los alumnos, y que no se puede brindar todo el aprendizaje digerido para aquellos que no lo requieran. Lo importante entonces es que exista la disposición de serlo cuando la condición emocional y mental de un estudiante así lo demande.

Así pues, lo antes referido en adición a las acciones que, si se efectúan, ayudan de forma directa al incremento de la autoestima (las afirmaciones positivas, el empoderamiento al alumno, reconocimiento del esfuerzo y de los logros, la normalización no punitiva de los errores etc.), pero también a la expresión libre de emociones con actos claros sustentados en la escucha activa, la empatía, la tolerancia, la validación emocional, etc. Todo esto será de mayor impacto al agregar, la consolidación de un aula propicia para el aprendizaje inclusivo a través de la disminución de distractores, las instrucciones claras, el soporte ante dudas, etc.

Sin duda, cada paso marca un hito importante de inclusión que no solo favorece la adquisición de aprendizajes, sino que también promueve un entorno rico en factores protectores para la salud mental. Es cierto que aún es necesario fortalecer más la acción docente, sensibilizarlos en la necesidad de diversificar más las estrategias tecnológicas, de utilizar e incorporar en nuestra práctica estrategias de relajación y contención de estrés, de abrirnos a las necesidades reales de los estudiantes, etc.; no obstante, es reconocible el trabajo efectuado hasta el día de hoy.

Como un punto adicional pero relevante, en la capacitación hacia los Padres de Familia, estos mostraron una actitud positiva y con buena disposición al cambio. En su mayoría, se expresaron agradecidos, pues en dicho manual no solo venían medidas de intervención y soporte familiar, sino que también se incluyeron los principales signos y síntomas para detectar afecciones de salud mental en los jóvenes, aspecto que permitió que muchos expresaran la duda de si ocurría algo o no con sus hijos, sembrando la intención de poner atención para evaluar la necesidad de buscar apoyo profesional.

Como continuación de la investigación queda pendiente evaluar el impacto de las acciones docentes y familiares en el grado de evolución de los alumnos con discapacidad psicosocial, valorado tanto por la percepción subjetiva de los mismos como por los indicativos académicos. Todo esto, después de un periodo prudente de aplicación de los ajustes razonables, los cuales se pueden evaluar al finalizar cada ciclo escolar para tener una radiografía grupal y generacional.

Campañas preventivas

De manera sostenida, se pretenden generar campañas que tengan a bien fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales, promover factores protectores en los alumnos; sensibilizar a todos los agentes involucrados en materia de inclusión, respeto, derechos humanos, etc.

6. Propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con discapacidad psicosocial

Para tal finalidad, se trabajarán talleres, charlas, conferencias y stands informativos dirigidos a toda la población universitaria (personal que labora en la institución, estudiantes y padres de familia) donde se abordan una variedad de temas cuidadosamente preseleccionados que se engloban en una estrategia denominada también “Emocionario”.

Consolidación de un entorno de paz

Se prevé que en suma a todo lo anterior, se pueda construir un entorno de paz e inclusión, que poco a poco erradique las conductas y actitudes violentas entre pares, y que todos los miembros de la comunidad universitaria sean sensibles a los valores humanos, a la empatía y al refuerzo positivo, generando de manera continua espacios de convivencia como: torneos, actividades culturales, espacios de diálogo y actividades de dispersión y aprendizaje.

Conclusiones

Si bien, existen diversos modelos de intervención que atiendan desde una mirada holística el proceso formativo de los jóvenes, pocos cuentan con una sistematización. Aunado a los beneficios reportados por las investigaciones que presentan programas de intervención enfocados en la promoción del bienestar socioemocional y la salud mental, la presente propuesta brindaría la oportunidad de obtener una intervención eficaz que no solo otorgue más estructura a los procesos de atención preexistentes, sino que, además, contribuya a la promoción de una mejor calidad de vida en los estudiantes, reduciendo con ello la prevalencia de deserción y bajo rendimiento.

Una limitación importante es que la intervención se aplicaría exclusivamente a la Preparatoria Regional de Unión de Tula y sus módulos, un criterio de inclusión que dificulta el generalizar los resultados a otras instituciones con una certeza alta de réplica, limitación que justificaría una proyección más amplia y diversificada de población para futuras investigaciones centradas en esta metodología.

Referencias

Cognos ULC, an IBM Company. (2008). Indicadores de aprovechamiento.

http://sad.udg.mx/cgi-bin/cognos.cgi?b_action=xts.run&m=portal/main.xts&startwel=yes&h_CAM_action=logonAs

Fernández, M. T. (2010). La discapacidad mental o psicosocial y la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. Revista de Derechos Humanos-defensor, 11, 10-17. <https://corteidh.or.cr/tablas/r25716.pdf>

Gonzalez, M. (2015). Antecedentes y Evolución Histórica de la Acción Tutorial: Apuesta por una Educación Integral y de Calidad. Universidad Nacional de Educación a Distancia. CIMIE14. 3-5. http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/gonzalez_ana.pdf



6. Propuesta de intervención para la inclusión de alumnos con discapacidad psicosocial

Leiva, L., George, M., Squicciarini, A. M., Simonsohn, A., & Guzmán, J. (2015). Intervención preventiva de salud mental escolar en adolescentes: desafíos para un programa público en comunidades educativas. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1285-1298. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-4.ipsm>

Martínez González, et. Al (2017). Tutorías en el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Ed. Universitaria.

Martinez Silva, M. (2018). Educación Inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas (1.a ed., Vol. 1) [Digital]. http://cresur.edu.mx/2019_/libros2019/5.pdf

Morales, M. & Díaz, D. (2021). Prevención de Conductas de Riesgo en Preadolescentes: Modelo de Intervención para Desarrollar Habilidades Psicosociales. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*. México. (2448 - 7422), 3-15. <https://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGI/article/view/154>

Repetto Talavera, E., & Pena Garrido, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084006.pdf>

Consejo Técnico de Tutorías. (2010) En Programa Institucional de Tutorías UDG. <http://www.pregrado.udg.mx/tutorias>.

Ramírez, Morán; Prieto, Mendoza; Mendoza, Gracia de Lenón; Martínez, González; Calderón, Trujillo; Alcalde Arreola. (2017). Modelo de Orientación Educativa en el Sistema Medio Superior. Universidad de Guadalajara. pdf.

Universidad de Guadalajara. Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025, Visión 2030. Guadalajara 2009. <https://www.udg.mx/es/PDI>

Universidad de Guadalajara. Aviso de privacidad 2024. <https://transparencia.udg.mx/aviso-confidencialidad-integral>

Vargas Vergara, L. J., Acevedo Gómez, M. V., & Guzmán Ruiz, Y. B. (2019). Educación superior inclusiva y discapacidad psicosocial: Análisis de la relación procesos académicos, permanencia y deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. [Tesis de licenciatura, Universidad de antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/13939/1/VargasVergaraLaura_2019_EducacionSuperiorInclusiva.pdf



Capítulo 7

Desarrollo del seminario “liderazgo, emprendimiento e innovación” en el posgrado de la UANL

Rosario Lucero Cavazos Salazar

Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León, México

<https://orcid.org/0000-0002-4054-7479>

Resumen

La siguiente ponencia explora el proceso de desarrollo del seminario “Liderazgo, Emprendimiento e Innovación”, el cual surge como parte de una iniciativa de creación de los Seminarios de Formación Integral para estudiantes de posgrado en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Estos buscan promover diversas competencias clave, como el pensamiento disruptivo, la inteligencia emocional en el liderazgo y la capacidad para generar prácticas innovadoras que impulsen el desarrollo personal y profesional. Su propósito se alinea con la Visión UANL 2040, consolidando a la universidad como una institución pública de excelencia académica, incluyente, equitativa y humanista. El proceso de diseño del seminario incluye varias fases colaborativas, siguiendo la estructura de la UANL para el desarrollo de Unidades de Aprendizaje (UA). La planeación estratégica inicial abordó la revisión de literatura especializada para establecer un marco teórico sólido. Actualmente, los expertos y asesores pedagógicos se encuentran trabajando en la definición de los contenidos, actividades y herramientas tecnológicas necesarias para lograr los objetivos formativos. El diseño instruccional del seminario se enfoca en garantizar que las experiencias de aprendizaje sean prácticas, interactivas y adaptadas a una modalidad no escolarizada, utilizando principalmente la plataforma NEXUS (LMS de la institución) y Microsoft Teams. Se concluye que la creación de este seminario representa un esfuerzo institucional por integrar valores y competencias en la formación de estudiantes de posgrado, fomentando líderes comprometidos con el desarrollo sostenible y capaces de responder a las necesidades de una sociedad en constante transformación.

Palabras clave. Posgrado, seminario, modalidad no escolarizada, diseño instruccional

Abstract

The following paper explores the development process of the seminar “Leadership, Entrepreneurship and Innovation”, which arises as part of an initiative to create the Comprehensive Training Seminars for graduate students at the Autonomous University of Nuevo Leon (UANL). These seminars seek to promote various key competencies, such as disruptive thinking, emotional intelligence in leadership and the ability to generate innovative practices that promote personal and professional development. Its purpose is aligned with the UANL Vision 2040, consolidating the university as a public institution of academic excellence, inclusive, equitable and humanistic. The seminar design process included several collaborative phases, following the UANL structure for the development of Learning Units (LUs). The initial strategic planning involved the review of specialized literature to establish a solid theoretical framework. Subsequently, the experts and pedagogical advisors are currently working on the definition of the contents, activities and technological tools necessary to achieve the training objectives. The instructional design of the seminar focuses on ensuring that the learning experiences are practical, interactive and adapted to a

7. Desarrollo del seminario “liderazgo, emprendimiento e innovación” en el posgrado de la UANL

non-school-based modality, using mainly the NEXUS platform (the institution’s LMS) and Microsoft Teams. In conclusion, the creation of this seminar represents an institutional effort to integrate values and competencies in the formation of graduate students, fostering leaders committed to sustainable development and capable of responding to the needs of a society in constant transformation

Keywords. Postgraduate, seminar, non-school modality, instructional design

Antecedentes

La Universidad Autónoma de Nuevo León es una institución de educación superior con 91 años de historia, considerada como la tercera pública más grande de México y con la mayor oferta educativa del noreste del país. La institución se destaca por su gran compromiso social en la formación de estudiantes, ya que en la oferta educativa de todos sus niveles promueve la formación integral.

El área de posgrado de la UANL, en el Modelo Académico, retoma el compromiso establecido en la Visión al año 2040 de: “ser reconocida mundialmente por ofrecer una educación integral de calidad para toda la vida, incluyente y equitativa; innovadora en la generación y aplicación del conocimiento que la sociedad necesita”.

Lo que se busca en el desarrollo de los programas educativos de posgrado es que se incluyan actividades de formación integral complementarias, que contribuyan a la formación científica, tecnológica, humanística y social en su ámbito de estudio. Para lograr lo anterior, se implementan seminarios institucionales obligatorios y equivalentes para todos los programas educativos de posgrado.

Se considera importante la implementación de estos programas porque buscan que los estudiantes logren la apropiación de valores intelectuales, humanos, sociales, culturales y artísticos; desarrollen un pensamiento lógico, crítico y creativo; establezcan relaciones interpersonales con tolerancia y respeto a la diversidad cultural; y alcancen un óptimo desempeño fundado en conocimientos altamente especializados y complejos, siendo responsables de su autoformación permanente, asumiendo la ética y el compromiso social de manera explícita como parte de su formación académica y de su desempeño profesional. Además, será un requisito de egreso y obtención del grado correspondiente haber cubierto los seminarios establecidos para cada programa educativo durante la trayectoria académica del estudiante.

No es la primera vez que la UANL integra este tipo de formación a sus planes de estudio. La estructura curricular del Modelo Académico, se encarga de representar la organización del plan de estudios en función de las áreas de formación y las experiencias de aprendizaje, así como las relaciones existentes entre ellas. En el nivel superior existe un área curricular que ya forma parte de la estructura y lleva por nombre Área Curricular de Formación Inicial General, y se enfoca en áreas



7. Desarrollo del seminario “liderazgo, emprendimiento e innovación” en el posgrado de la UANL

muy similares a las que se quieren implementar a nivel posgrado.

Desde 1999, la formación general universitaria ha estado presente en la UANL a través del Programa de Estudios Generales para la Formación Integral de los estudiantes de licenciatura y técnico superior universitario de la UANL; en el año 2005 se institucionalizó como Área Curricular de Formación General Universitaria (FOGU). Posteriormente, en 2008, con la implementación del Modelo Académico de Licenciatura, ha ido a la par de este, teniendo actualizaciones en nombre y unidades de aprendizaje.

En el Modelo Académico a nivel posgrado, recibe el nombre de Área Curricular de Formación, la cual comprende los seminarios, cursos, tópicos selectos y demás elementos académicos que contribuyan a la formación doctoral, aportando competencias que no se encuentran expresadas en el core curricular del programa educativo y que son necesarias para potenciar su actividad profesional en la sociedad. Es aquí donde se integra la realización de los seminarios institucionales obligatorios y equivalentes para todos los planes educativos de posgrado.

Marco teórico

En esta sección se revisan algunos de los términos fundamentales que sustentan el diseño e implementación del seminario. Primero, se presentan los conceptos propios del curso -aquellos vinculados a la formación integral, el liderazgo, el emprendimiento y la innovación-, que explican el trasfondo académico y pedagógico. Posteriormente, se mencionan algunos de los temas que enmarcaron el diseño del seminario -modalidad no escolarizada, diseño instruccional y recursos educativos digitales-, que orientaron la construcción de los materiales y la selección de las metodologías. Esta organización pretende facilitar la comprensión de cómo cada elemento teórico contribuye a cumplir los objetivos de aprendizaje y a responder a las necesidades formativas de los estudiantes de posgrado.

Conceptos del seminario

Formación integral

Lo que se busca con la implementación de los seminarios con distintas temáticas a nivel posgrado es que los estudiantes puedan tener una formación integral, la cual menciona Torres (2019) como “un proceso que incluye a la persona en la totalidad de su historia y experiencias de vida, busca desarrollar todas sus dimensiones y se integra a la educación formal como un proceso continuo, permanente y participativo con la comunidad”. Es por eso que se busca complementar con lo que ya se ha aprendido de manera personal, esperando que se refuerce dentro del espacio académico. Este tipo de proceso debe ser abordado por la educación superior, como se tiene planeado implementarse a nivel posgrado.



7. Desarrollo del seminario “liderazgo, emprendimiento e innovación” en el posgrado de la UANL

En el desarrollo de los programas educativos de posgrado se incluyen actividades que cumplen con el objetivo de lograr una formación integral complementaria, la cual se centra en el desarrollo del ser humano, enfocado en su crecimiento como un todo. Es un compromiso que cada individuo tiene consigo mismo y con la sociedad (Nova, 2017), por esta razón, las áreas que deberán abordar los seminarios institucionales obligatorios son las siguientes: principios éticos y la cultura de la legalidad, responsabilidad social y desarrollo sustentable, cultura de género, cultura de paz y liderazgo, emprendimiento e innovación. Este último es el seminario en el que se está trabajando. De acuerdo con Orozco (1998), “los cursos con destinación específica cumplen la función de fortalecer y acrecentar el conocimiento, las actitudes y los valores, pero no reemplazan la responsabilidad de todos en el quehacer de formación integral de la universidad”.

Liderazgo

Dentro de los seminarios se encuentran diferentes áreas temáticas a tratar, entre ellas el curso de “Liderazgo, emprendimiento e innovación”. Primeramente, es importante mencionar que definir la palabra “liderazgo” puede llegar a ser complicado, este se relaciona con control, gestión, dirección, poder o supervisión; pero no es del todo así; también se puede decir que es un proceso mediante el cual se guía a las personas a estructurar y facilitar las actividades de una organización (Arjomandi, 2022). Se espera también que, con este curso, se pueda formar a los estudiantes como líderes. Arjomandi (2022) menciona que un líder es “la persona que trata de ejercer influencia sobre los demás” (p. 104), aclarando que la influencia del líder se practica en dos dimensiones: “las actividades (tareas) y las relaciones entre las personas que van a realizar dichas actividades” (p. 104).

Emprendimiento

Es un concepto clave en el desarrollo económico y social de las sociedades modernas. Se refiere a la capacidad de identificar oportunidades, asumir riesgos y crear valor a través de la innovación y la gestión de recursos. Según Hisrich y Peters (2002), es “el proceso de crear algo nuevo con valor, asumiendo los riesgos financieros, psicológicos y sociales correspondientes, y recibiendo las recompensas monetarias y la satisfacción personal resultantes”. En el contexto del seminario, el emprendimiento se abordará como una competencia esencial para los estudiantes de posgrado, fomentando la capacidad de generar ideas innovadoras, desarrollar proyectos y gestionar recursos de manera eficiente. Se busca que los estudiantes, además de adquirir conocimientos teóricos, desarrollen habilidades prácticas que les permitan emprender en sus respectivos campos profesionales.

Innovación

Es un proceso que implica la creación, desarrollo e implementación de nuevas ideas, productos, servicios o procesos que generan un impacto significativo en la sociedad o en el mercado. De acuerdo con Rogers (2003), es “una idea,



7. Desarrollo del seminario “liderazgo, emprendimiento e innovación” en el posgrado de la UANL

práctica u objeto que es percibido como nuevo por un individuo o una unidad de adopción”. En el ámbito educativo, se refiere a la introducción de nuevas metodologías, tecnologías o enfoques que mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el seminario, se abordará como una competencia transversal que permite a los estudiantes adaptarse a los cambios rápidos y constantes en el entorno profesional. Se espera que los alumnos desarrollen una mentalidad innovadora, capaz de identificar problemas y proponer soluciones creativas y efectivas.

Conceptos que enmarcaron el diseño del seminario

Modalidad no escolarizada

Según Jaimez Pérez y Valle Cruz (2022), más allá de la justificación sanitaria que fue la pandemia, la incorporación de medios y recursos tecnológicos se fundamenta en la necesidad de flexibilizar espacios de aprendizaje, promover la equidad de acceso y reconfigurar las dinámicas pedagógicas tradicionales hacia entornos virtuales que respondan a las demandas contemporáneas de formación.

Por tanto, la modalidad no escolarizada que la UANL implementa se caracteriza por permitir al estudiante desarrollar sus actividades formativas fuera de un espacio físico institucional, brindando flexibilidad en tiempos, ritmos de estudio y uso de tecnologías digitales. En este enfoque, la interacción entre actores educativos se apoya en plataformas virtuales asíncronas y síncronas, lo que facilita la accesibilidad y la inclusión de diversos perfiles de aprendices (Rodríguez & Hernández, 2023).

Diseño instruccional

Establece un proceso sistemático para planificar, desarrollar y evaluar experiencias de aprendizaje con base en modelos como ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación). Este enfoque permite garantizar la coherencia entre objetivos, contenidos y estrategias metodológicas, optimizando la efectividad de los recursos y actividades propuestas (Branch, 2010). Conjuntamente, Agudelo (2009) destaca la necesidad de acompañar continuamente a los docentes en la producción de materiales educativos digitales —videos, aplicaciones multimedia, documentos y páginas web— y de adoptar plataformas e-Learning que integren todos los elementos esenciales de un proceso educativo cohesionado, de modo que se orienten al cumplimiento de objetivos de aprendizaje concretos y faciliten la autonomía tanto del profesor como del alumno (Agudelo, 2009).

Recursos educativos digitales

Comprenden materiales interactivos, multimedia y herramientas en línea diseñadas para favorecer el aprendizaje significativo. Su integración responde a la necesidad de cubrir los desafíos de la era digital, promoviendo la autonomía del estudiante y la diversificación de estrategias pedagógicas (Montecé Seixas et al., 2023). Por su parte, Pérez-Ortega (2017) resalta que, más allá del acceso a



7. Desarrollo del seminario “liderazgo, emprendimiento e innovación” en el posgrado de la UANL

estos materiales, los entornos socio-educativos digitalizados exigen el desarrollo de habilidades avanzadas de pensamiento crítico para que los estudiantes comprendan y transformen la información transmitida por las TIC.

Objetivos de la experiencia

El objetivo es describir brevemente la experiencia del desarrollo de la realización de la UA en modalidad no escolarizada. Es importante compartir estas iniciativas, ya que tienen un potencial impacto en la formación integral de los estudiantes de posgrado, y puede servir de ejemplo para otras instituciones que tienen las mismas intenciones. Conjuntamente, implementar la modalidad no escolarizada en este nivel puede ser para los estudiantes una opción para obtener aprendizaje utilizando una variedad de recursos digitales.

Metodología

Desarrollo del curso

El estudiante deberá cursar los seminarios en modalidad no escolarizada, de manera autogestiva y asíncrona a través de la plataforma NEXUS, lo que le permitirá avanzar a su propio ritmo sin necesidad de tener un horario específico. Estos cursos, que forman parte de la oferta académica complementaria a su formación curricular, se desarrollarán de forma simultánea a las UA programadas en cada período escolar. Es obligatorio tomar al menos un seminario por período, ya que constituye un requisito de egreso.

Las áreas que deberán abordar los seminarios institucionales obligatorios para la formación integral de los estudiantes de posgrado se muestran en la Figura 1.

Principios éticos y la cultura de la legabilidad

- Seminario 1
- Prácticas de comportamiento ético bajo normas que rigen la sociedad.

Responsabilidad social y desarrollo sustentable

- Seminario 2
- Fomentar la cultura de la equidad de género

Cultura de paz

- Seminario 3
- Contribuir al bienestar humano y la calidad de vida

Cultura de género

- Seminario 4
- Colaborar en la construcción de sociedades más participativas, solidarias y justas

Responsabilidad social y desarrollo sustentable

- Seminario 5
- Promover el pensamiento disruptivo e innovador

Figura 1. Áreas que abordan los seminarios institucionales y su enfoque
Fuente: Adaptado de la Presentación “Proyecto: Seminarios de formación integral de Posgrado” (UANL, 2023)

Fase del proceso de diseño del curso

Sesiones de trabajo multidisciplinario

Primeramente, se realizaron asesorías pedagógicas, pertenecientes a la Dirección del Sistema de Estudios de Posgrado (DSEP), que dieron seguimiento al trabajo de los comités a través de reuniones en línea, las cuales se realizaron en la plataforma de Microsoft Teams, que facilitó la comunicación y coordinación de actividades. Para ello, se conformaron equipos dentro de la plataforma, donde se dio continuidad a todo el proceso y se mantuvo una comunicación constante. Conjuntamente, los seminarios cuentan con comités de profesores con expertise en su tema de seminario, quienes aportaron su conocimiento y experiencia para guiar el desarrollo del curso.

Elaboración del Programa Sintético y Programa Analítico

Este siguiente paso también quedó a cargo de la Dirección del Sistema de Estudios de Posgrado, quienes se encargaron de la elaboración de los programas sintéticos y analíticos, los cuales tienen como propósito tener una planeación general y estructurada que oriente el trabajo del profesor y de los estudiantes para el desarrollo de las competencias asignadas para cada unidad de aprendizaje. En este caso, en el programa analítico y sintético se verá reflejado lo que se quiere realizar durante el seminario.

Desarrollo de la Unidad de Aprendizaje en modalidad no escolarizada

La UANL cuenta con la participación de la Dirección de Educación Digital (DED) dentro del desarrollo del curso, en el asesoramiento para el diseño instruccional de los seminarios, así como en el desarrollo de recursos educativos digitales y en la producción de elementos audiovisuales.

El diseño instruccional es una metodología orientada a planificar, estructurar y diseñar cursos o unidades de aprendizaje en modalidad no escolarizada (en línea) o mixta. Para realizarlo, es necesario basarse en enfoques teóricos de educación, de esta manera, se logran desarrollar estrategias de aprendizaje, contenidos, actividades, instrumentos de evaluación, recursos digitales y materiales de apoyo que mejoren el proceso formativo.

El diseño de cursos en línea es una tarea compleja que requiere de un modelo de diseño instruccional estructurado, incorporando al recurso humano como un componente esencial de esta tarea. La presente propuesta se sustenta en un proceso que se compone de las siguientes etapas: planeación, desarrollo, implementación y evaluación, en las que participa una comité de profesores como expertos en cada una de las áreas, con el soporte de un equipo de trabajo multidisciplinario de la Dirección de Educación Digital, con el propósito de desarrollar contenidos y materiales instruccionales, estrategias de aprendizaje e instrumentos de evaluación, con base en principios pedagógicos y metodológicos acordes a la modalidad educativa.

La plataforma que se utilizará para impartir el curso será Nexus como medio oficial, a través del cual se accederá a los contenidos y recursos digitales; es una plataforma tecnológica que utiliza la UANL y que facilitará la colaboración entre aprendices y profesores durante el proceso de enseñanza - aprendizaje de este curso.

Etapas del diseño instruccional

El modelo de diseño instruccional de las unidades de aprendizaje para las modalidades no escolarizada y mixta se basa en una metodología estructurada que abarca las siguientes etapas:

Planificación: Esta etapa implica considerar el análisis de las necesidades de formación para establecer las áreas de conocimiento y competencias que requieren reforzarse en los participantes. Se identifican los requerimientos de recursos humanos y financieros, se conforman los equipos de trabajo y se organiza la distribución de tiempos, así como la infraestructura y herramientas tecnológicas que facilitarán el desarrollo del curso.

Desarrollo: Aquí se lleva a cabo el diseño del curso o unidad de aprendizaje, con la participación de profesores expertos en contenido, junto con un equipo multidisciplinar formado por perfiles profesionales en diversas áreas como: diseñador instruccional, programador multimedia, diseñador gráfico, productor de medios audiovisuales, asesor tecnológico y corrector de estilo.

Las acciones o pasos que seguir en esta etapa son:

- El diseñador instruccional trabaja junto a los expertos en contenido para diseñar los módulos del curso o unidad de aprendizaje, se delimitan los temas, competencias y estrategias de aprendizaje acordes a la modalidad en línea y el diseño del sistema de evaluación.
- El equipo de diseño gráfico realiza la propuesta de identidad gráfica y el desarrollo de los elementos gráficos del curso.
- Se desarrollan los recursos educativos digitales y materiales de apoyo con el apoyo del equipo de producción audiovisual y tecnología educativa.

Implementación y desarrollo: Esta fase consiste en la estructuración del curso o unidad de aprendizaje y los materiales educativos digitales diseñados en la plataforma educativa institucional. Implica además la validación funcional de la UA y los recursos en la plataforma, para su posterior liberación y réplica a la dependencia académica que lo implementará.

Evaluación y retroalimentación: Esta etapa implica la revisión y verificación de la eficiencia y calidad del curso implementado en modalidad en línea, para analizar los resultados, recuperar las mejores prácticas y detectar aspectos que pueden mejorarse.

7. Desarrollo del seminario “liderazgo, emprendimiento e innovación” en el posgrado de la UANL

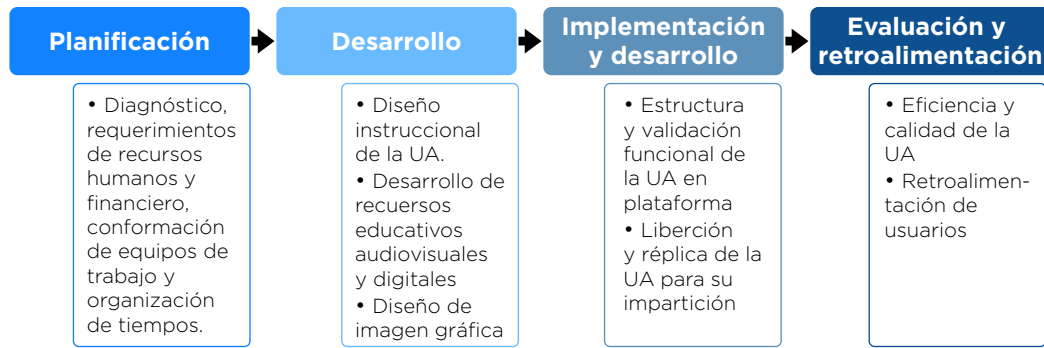


Figura 2. Etapas del diseño Instruccional

Fuente: Adaptado de Modelo de Educación Digital UANL (UANL, 2022).

Diseño y producción de recursos audiovisuales

En los enfoques de formación no presencial se promueve el uso de recursos educativos digitales, basados en principios pedagógicos, metodológicos y tecnológicos que fomentan el autoaprendizaje. En su diseño es importante considerar la utilización de una diversidad de materiales multimedia que sean relevantes para lograr un adecuado nivel de dominio de los contenidos, considerando los distintos estilos de aprendizaje. Para ejemplificar esta aproximación, se muestran capturas de uno de los objetos de aprendizaje del curso (Figura 3), el cual integró una sección de presentación de conceptos clave y un ejercicio de evaluación interactivo, en el cual el estudiante, tras responder preguntas orientadas a escenarios prácticos, podía visualizar de manera inmediata su potencial de liderazgo.



7. Desarrollo del seminario “liderazgo, emprendimiento e innovación” en el posgrado de la UANL

Pregunta 1 de 7

- 2 Estoy interesado y dispuesto a hacerme cargo de un grupo de personas.
- 3 Prefiero que alguien más se encargue del grupo.



Figura 3. Ejemplo de recurso educativo digital del seminario “Liderazgo, emprendimiento e innovación”
Aporte al conocimiento en el ámbito de educación

En la educación superior, formar a los estudiantes de posgrado de manera integral es sumamente importante para su desarrollo académico, profesional y personal. La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) ha reconocido esta realidad e introdujo seminarios obligatorios en sus planes de posgrado. La finalidad no es solo profundizar en la disciplina correspondiente, sino también fortalecer competencias transversales que preparen al estudiante para enfrentar desafíos más amplios. A diferencia de los programas tradicionales, centrados principalmente en la investigación, estos seminarios abordan una visión más completa de la educación.

Otras universidades, tanto en México como en el extranjero, han incorporado asignaturas o actividades que promueven esta formación integral; sin embargo, la mayoría continúa con un énfasis marcado en la investigación científica. En varias instituciones mexicanas, los seminarios de posgrado refuerzan metodologías de investigación, mientras los estudiantes avanzan en su tesis. Si bien este modelo es clave para la generación de nuevo conocimiento, en ocasiones limita el espacio

7. Desarrollo del seminario “liderazgo, emprendimiento e innovación” en el posgrado de la UANL

dedicado al desarrollo de habilidades igualmente esenciales, como el liderazgo, la innovación, el emprendimiento y la ética profesional.

Por otro lado, algunas universidades han implementado seminarios temáticos obligatorios con el propósito de ofrecer una formación sólida y especializada en distintos campos del conocimiento. Estos permiten a los estudiantes adquirir perspectivas actualizadas y aplicables a su área de estudio, reforzando su preparación académica y profesional. A pesar de estos esfuerzos, la formación integral sigue siendo un aspecto secundario dentro de los programas de posgrado, en lugar de un componente central.

La UANL adopta un enfoque innovador con la implementación de seminarios obligatorios que fortalecen los conocimientos adquiridos y, al mismo tiempo, promueven competencias clave para la formación integral. Con esta estrategia, la universidad consolida habilidades investigativas y garantiza que los estudiantes de posgrado cuenten con herramientas para afrontar los desafíos de una sociedad en constante transformación.

Uno de los aspectos más innovadores de esta iniciativa es la modalidad no escolarizada de los seminarios. Al impartirse en línea, los alumnos tienen la flexibilidad de organizar su tiempo y avanzar a su propio ritmo, lo que representa un beneficio significativo en términos de conciliación entre estudios, trabajo y otras responsabilidades. Además, el acceso a materiales digitales, el uso de plataformas interactivas y la implementación de metodologías activas de aprendizaje facilitan el desarrollo de competencias en un entorno dinámico y adaptable a sus necesidades.

Este modelo de formación integral, sustentado en literatura educativa, responde a la necesidad de preparar profesionales con una visión holística, capaces de liderar, innovar y emprender en sus respectivas áreas. Como señalan Torres (2019) y Nova (2017), la formación integral implica un proceso continuo y participativo que abarca todas las dimensiones del ser humano. Por ello, las universidades tienen la responsabilidad de diseñar programas educativos que transmitan conocimientos técnicos y, al mismo tiempo, contribuyan al desarrollo de valores, habilidades interpersonales y competencias aplicadas a la vida profesional y social.

La inclusión del seminario de “Liderazgo, Emprendimiento e Innovación” en los programas de posgrado de la UANL es una respuesta a las demandas del mundo hoy en día. La combinación de estrategias didácticas innovadoras, el uso de tecnología educativa y el enfoque en la formación integral posiciona a la UANL como una institución que forma especialistas en diversas disciplinas y también líderes con un fuerte compromiso social y profesional.

Conclusiones



7. Desarrollo del seminario “liderazgo, emprendimiento e innovación” en el posgrado de la UANL

El seminario sobre “Liderazgo, Emprendimiento e Innovación” en el posgrado de la UANL va de la mano con la Visión UANL 2040 y el compromiso de la universidad de ofrecer una educación integral y actual. Este curso es clave para cambiar la educación superior, ya que ayuda a desarrollar habilidades que van más allá de los libros y preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos de su vida profesional y social.

El enfoque integral de este seminario amplía lo que los alumnos pueden aprender y marca un buen ejemplo para futuras iniciativas educativas en el posgrado. Al ser no escolarizado y aprovechar las tecnologías digitales, permite un aprendizaje más flexible y accesible, centrado en lo que cada estudiante necesita, lo que es importante para los profesionales de hoy.

La UANL tiene la meta de formar investigadores y especialistas realmente capacitados, además de líderes íntegros que puedan hacer cambios y tener un impacto positivo en su comunidad. Con seminarios como este, se reafirma la idea de la universidad como una institución de excelencia académica y compromiso social, asegurándose de que sus egresados sean verdaderos agentes de cambio en sus campos.

Referencias

- Agudelo, M. (2009). Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje. En J. Sánchez (Ed.), *Nuevas Ideas en Informática Educativa* (Vol. 5, pp. 118-127). Santiago de Chile. Recuperado de https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23542w/U3_Agudelo%20-%20Importancia%20del%20dise%C3%B1o%20instruccional.pdf
- Arjomandi, Farshad. 2022. “El liderazgo que viene”, *Journal of the Sociology and Theory of Religion*, 13: 100-139.
- Branch, Robert. (2010). *Instructional design: The ADDIE approach*. 10.1007/978-0-387-09506-6.
- Jaimez Pérez, A. S., & Valle Cruz, M. V. (2022). Transición de las modalidades escolarizadas a las no presenciales en educación superior de México. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(28 Esp. Alumnos), 99-129. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/810345.pdf>
- Montecé Seixas, E. R., Suárez Acebo, E. D., Vega Núques, M. E., & Loor Albán, J. S. (2023). Recursos educativos digitales para la educación universitaria. *RECIMUNDO*, 7(3), 152-163. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(3\).sep.2023.152-163](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(3).sep.2023.152-163)
- Nova Herrera, A. J. (2017). Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos. *Praxis & Saber*, 8(17), 181-200. [https://doi.org/10.26820/praxisysaber/8\(17\).2017.181-200](https://doi.org/10.26820/praxisysaber/8(17).2017.181-200)

7. Desarrollo del seminario “liderazgo, emprendimiento e innovación” en el posgrado de la UANL

[org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7206](https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7206)

Orozco, L. (1999). La formación integral: Mito o realidad. Bogotá: Uniandes.

Rodríguez, L., & Hernández, M. (2023). La educación superior en México en modalidad no escolarizada y posgrado en el área de comunicaciones (2021-2022). *Research in Education and Technology*, 5(1), 12-29. https://www.researchgate.net/publication/381372203_La_educacion_superior_en_Mexico_modalidad_no_escolarizada_y_posgrado_en_el_area_de_comunicaciones_2021-2022

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2018). El diseño de programas sintéticos y analíticos de las unidades de aprendizaje para programas educativos de nivel superior. UANL. <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2018/08/El-diseño-de-programas-sintéticos-y-analíticos-de-las-unidades-de-aprendizaje-para-programas-educativos-de-nivel-superior.pdf>

Torres Cardeña, Rubi Shantal. (2019). ¿Formación integral en la universidad? La voz de los estudiantes de una universidad privada de Mérida. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (28), 105-131. Epub 24 de febrero de 2020. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2601>

Universidad Autónoma de Nuevo León (2022a). Modelo de Educación Digital UANL. UANL. http://ded.uanl.mx/documentos/Modelo_de_Educacion_Digital_UANL.pdf

Universidad Autónoma de Nuevo León (2022a). Modelo Académico de Posgrado UANL. UANL. <https://www.uanl.mx/wp-content/uploads/2023/04/modelo-academico-nivel-posgrado-uanl-2022.pdf>

Universidad Autónoma de Nuevo León (s/f). Área Curricular de Formación Inicial General. UANL. <https://www.uanl.mx/area-curricular-de-fomacion-inicial-general/>

Universidad Autónoma de Nuevo León (s/f). La UANL. <https://www.uanl.mx/universidad-autonoma-de-nuevo-leon/>



Capítulo 8

Simulación clínica como herramienta para el aprovechamiento escolar en la práctica quirúrgica de Enfermería

Hugo Alberto Sánchez Maldonado

Universidad de Chalcatongo, Oaxaca, México
<https://orcid.org/0000-0003-0873-9646>

Carlos Ángel Gallardo Casas

Universidad de Chalcatongo, Oaxaca, México
<https://orcid.org/0000-0002-3532-0149>

Anel Yaneli Nicolás Osorio

Universidad de Chalcatongo, Oaxaca, México
<https://orcid.org/0000-0003-3130-3840>

Ernesto Pérez Elizondo

Universidad Autónoma de Chiapas, México
<https://orcid.org/0000-0002-7626-9001>

Yazmin Acatlixco Sebastián Ventura

Universidad de Chalcatongo, Oaxaca, México
<https://orcid.org/0009-0005-2046-5934>

Resumen

En la formación profesional de enfermería, particularmente en el área quirúrgica, persiste un desafío crucial: dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para desempeñarse de forma eficaz y segura en escenarios clínicos reales. No obstante, la limitada disponibilidad de espacios clínicos, el temor a cometer errores con pacientes reales y las restricciones legales y éticas dificultan el acceso a experiencias prácticas fundamentales durante su proceso formativo. El objetivo de este trabajo fue evaluar el impacto de la simulación clínica como herramienta educativa en el aprovechamiento escolar de los estudiantes de enfermería en la práctica quirúrgica. Se realizó un estudio observacional y descriptivo en el que los alumnos participaron en prácticas de simulación clínica, enfocadas en los procesos más relevantes para su educación. Estas fueron evaluadas mediante listas de cotejo, obteniendo una calificación numérica a partir de la sumatoria de los procedimientos realizados. Posteriormente, los jóvenes realizaron un ciclo de prácticas clínicas en hospitales, donde se les evaluó nuevamente en la ejecución de los mismos procesos. Los resultados fueron analizados mediante la prueba estadística de correlación de Spearman. Los hallazgos evidenciaron una correlación significativa ($p = 0.01$, bilateral), con un coeficiente de 0.781 entre las calificaciones obtenidas en ambos contextos, lo cual indica que un mayor desempeño en la simulación clínica se asocia con un mejor rendimiento en la práctica hospitalaria. En conclusión, la simulación clínica representa una estrategia didáctica efectiva que contribuye positivamente al aprovechamiento escolar en la práctica quirúrgica de los estudiantes de enfermería.

Palabras clave: Simulación clínica, enfermería quirúrgica, educación superior

Abstract

In nursing professional training, particularly in the surgical field, a crucial challenge persists: providing students with the necessary competencies to perform effectively and safely in real-life clinical scenarios. However, the limited availability of clinical spaces, the fear of making errors with real patients, and legal and ethical restrictions hinder access to essential practical experiences during their training process. The objective of this study was to evaluate the impact of clinical simulation as an educational tool on nursing students' academic achievement in surgical practice. An observational and descriptive study was conducted in which students participated in clinical simulation practices, focusing on the most relevant processes for their surgical training. These practices were evaluated using checklists, and a numerical grade was obtained based on the sum of the procedures performed. The students subsequently completed a cycle of clinical practice in hospitals, where they were again evaluated on the execution of the same processes. The results were analyzed using Spearman's statistical correlation test. The findings showed a significant correlation ($p = 0.01$, two-tailed), with a coefficient of 0.781, between the scores obtained in both contexts, indicating that higher performance in clinical simulation is associated with better performance in hospital practice. In conclusion, clinical simulation

8. Simulación clínica como herramienta para el aprovechamiento escolar en la práctica quirúrgica de Enfermería

represents an effective teaching strategy that positively contributes to nursing students' academic achievement in surgical practice.

Keywords: Clinical simulation, surgical nursing, higher education

Problemática / Planteamiento del problema

A lo largo del tiempo, la enseñanza en enfermería ha evolucionado integrando conocimientos teóricos y prácticos, adaptándose a los cambios educativos mediante diversos modelos de enseñanza - aprendizaje. Por ello, el desarrollo de habilidades y experiencias en los estudiantes de enfermería debe fundamentarse en conocimientos científicos y destrezas clínicas (León-Castelao, 2019).

La integración del conocimiento y la práctica ha impulsado la evolución de las estrategias para desarrollar habilidades prácticas en los alumnos. Un ejemplo destacado es la simulación clínica (Ladenheim & Hernández, 2020), una herramienta educativa innovadora que recrea escenarios de atención sanitaria real. Este método permite a los estudiantes experimentar situaciones clínicas en un entorno controlado, fomentando el desarrollo de habilidades técnicas y prácticas, así como la comprensión de diversas intervenciones en la práctica profesional (Amaro et al., 2019).

Sin embargo, la adquisición de habilidades prácticas también requiere el acceso a entornos clínicos y pacientes reales, lo cual conlleva riesgos y dificultades. El alumno de enfermería puede comprometer la seguridad del paciente debido a errores derivados del miedo y el conocimiento limitado, especialmente en la práctica quirúrgica (Romero, 2018). Este tipo de trabajo exige un alto grado de especialización profesional y la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas apropiadas para el desempeño de las funciones, como es el caso de la enfermería médico-quirúrgica. Por ello, las prácticas clínicas en instituciones de salud son fundamentales para el desarrollo profesional del estudiante de enfermería, ya que permiten la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades en un entorno clínico real. La formación educativa universitaria debe integrar éstas y la simulación para garantizar un desarrollo integral de los estudiantes (Romero, 2018).

Reconociendo sus beneficios, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha promovido la expansión de la simulación clínica en América Latina para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en enfermería (Serna, et al., 2012). La integración de estudios de caso, juegos de roles y prácticas de campo en la simulación proporciona a los estudiantes las destrezas necesarias para el ejercicio profesional (Ladenheim & Hernández, 2020).

El Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca (SUNEO), incluyendo la Universidad de Chalcatongo (UNICHA), reconoce la importancia de la simulación clínica y las prácticas en instituciones de salud para el desarrollo de competencias



8. Simulación clínica como herramienta para el aprovechamiento escolar en la práctica quirúrgica de Enfermería

profesionales. La UNICHA cuenta con una clínica robotizada donde los profesores utilizan simuladores de baja y alta complejidad para desarrollar técnicas y procedimientos de enfermería médico-quirúrgica.

No obstante, factores como la limitada disponibilidad de escenarios clínicos simulados o reales, el temor a cometer errores en pacientes reales y las restricciones legales y éticas dificultan el acceso de los estudiantes a experiencias prácticas esenciales (Trisca et al., 2021). Por lo tanto, es crucial evaluar el impacto de la simulación clínica como herramienta educativa para el aprovechamiento escolar de los estudiantes y que esto refleje el adecuado manejo de las intervenciones en la enfermería médico-quirúrgica.

Marco teórico

La simulación se ha consolidado como una herramienta pedagógica fundamental en la educación de profesionales, especialmente en el área de la salud, permitiendo la creación de escenarios realistas donde los estudiantes pueden adquirir habilidades prácticas, clínicas y de toma de decisiones, basados en los cánones de calidad y seguridad del paciente.

La simulación clínica es esencial en la pedagogía de la salud, ha evolucionado de modelos básicos a simuladores avanzados, impulsada por la seguridad del paciente y la mejora educativa (Beauvais & Phillips, 2020). Se fundamenta en el aprendizaje experiencial, permitiendo la práctica reflexiva basada en problemas, fomentando el pensamiento crítico y la toma de decisiones seguras mediante escenarios clínicos simulados.

Una de las profesiones mayormente beneficiadas por esta metodología es la enfermería, al abarcar la atención autónoma y colaboración dispensada a personas de todas las edades, familias y comunidades, enfermos o no, y en todas las circunstancias. Comprende la promoción de la salud, la prevención de enfermedades y la atención a enfermos, discapacitados y personas en situación terminal (OMS, 2020).

En la educación recibida en enfermería, la simulación clínica se rige como una herramienta pedagógica fundamental para el aprendizaje efectivo de intervenciones de diversa complejidad. Permite a los estudiantes practicar actividades dependientes, independientes e interdependientes, esenciales en los distintos niveles de atención en salud. Su implementación promueve la mejora continua, garantizando la seguridad del paciente, el desarrollo de habilidades técnicas y no técnicas, y el fomento del pensamiento crítico; pilares de una formación integral (Yusef et al., 2021).

Por lo anterior, las instituciones educativas de enfermería han integrado ciclos de simulación clínica en su currículo, priorizando materias de alta complejidad o situaciones de gravedad. Esta estrategia prepara a los estudiantes para sus



8. Simulación clínica como herramienta para el aprovechamiento escolar en la práctica quirúrgica de Enfermería

prácticas en entornos clínicos reales, lo cual resulta especialmente relevante en la enfermería médico-quirúrgica. Esta especialidad se centra en la atención de pacientes que requieren intervenciones médicas o quirúrgicas, combina conocimientos y habilidades tanto de la medicina como de la cirugía, para proporcionar cuidados integrales a los usuarios (Lewis et al., 2014).

La implementación efectiva de la docencia en enfermería basada en simulación requiere de recursos materiales y personal capacitado. Para garantizar la calidad de esta herramienta, es esencial seguir una metodología estructurada, compuesta por las siguientes etapas:

Diseño del escenario: Implica la definición de objetivos de aprendizaje, la selección de casos clínicos y materiales, y el establecimiento del nivel de fidelidad. Esta etapa es crucial, pues al reflejar situaciones clínicas reales, prepara a los estudiantes para su práctica profesional (McGaghie et al., 2010).

Briefing o pre-briefing: Proporciona a los estudiantes de enfermería la información esencial para la simulación (escenario, objetivos, materiales, roles y reglas).

Ejecución del escenario: Los estudiantes participan activamente, integrando conocimientos, habilidades y destrezas para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos. Esta interacción práctica les permite aplicar la teoría en un contexto clínico simulado.

Debriefing: Fase reflexiva posterior a la simulación, evalúa el desempeño para identificar fortalezas y áreas de mejora. Consolida el aprendizaje a través del análisis crítico (Gómez et al., 2018).

Tras completar cada etapa de la simulación clínica y superar el ciclo correspondiente, los estudiantes inician sus prácticas en instituciones de salud de primer, segundo o tercer nivel de atención. Específicamente en la asignatura de enfermería médico-quirúrgica, los alumnos realizan sus prácticas en un hospital (unidad de segundo nivel), un establecimiento dedicado a la atención médica de pacientes que requieren diagnóstico, tratamiento o rehabilitación.

Indudablemente, la simulación clínica en enfermería médico-quirúrgica ofrece beneficios significativos. Entre ellos, se destacan la mejora en la competencia clínica y la confianza de los estudiantes, la facilitación del aprendizaje en un entorno seguro y controlado, y la posibilidad de realizar una evaluación objetiva del desempeño.

No obstante, también se presentan desafíos importantes. Estos incluyen la necesidad de inversión en equipos y la capacitación de facilitadores, la importancia del diseño de escenarios realistas y la implementación de debriefings efectivos, así como la evaluación precisa del impacto de la simulación, todo ello con el fin



8. Simulación clínica como herramienta para el aprovechamiento escolar en la práctica quirúrgica de Enfermería

de asegurar la calidad en cada procedimiento y un aprendizaje de calidad en el estudiantado.

Finalmente, se busca que el estudiante obtenga un mejor rendimiento académico, constituyendo un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad de la educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa de los futuros profesionales en enfermería que están adscritos a instituciones que implementan la simulación clínica como metodología de enseñanza-aprendizaje (Borja et al., 2021).

Objetivo

Evaluar el impacto de la simulación clínica como herramienta educativa en el aprovechamiento escolar de los estudiantes de enfermería en la práctica quirúrgica en una universidad pública del estado de Oaxaca.

Metodología

Se realizó un estudio observacional, transversal y descriptivo en una universidad pública de la región mixteca del estado de Oaxaca. La muestra, seleccionada por conveniencia, consistió en 13 estudiantes de la Licenciatura en Enfermería que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión: haber cursado la asignatura de enfermería médico-quirúrgica, completado el ciclo de simulación clínica y prácticas hospitalarias correspondientes y aceptado participar voluntariamente en el estudio.

Se realizó una encuesta de variables sociodemográficas en las que se incluyeron: sexo, edad, estado civil, región de procedencia, hablante de lengua originaria, identidad indígena, nivel socioeconómico, estatus académico y estatus de beca. Se calculó el promedio de las calificaciones obtenidas en ocho procedimientos específicos del área de enfermería médico-quirúrgica, que incluyen:

- Preparación de mesa mayo y lavado y secado de manos quirúrgico.
- Colocación de bata y guantes con técnica cerrada y armado de mesa riñón.
- Instalación de enema.
- Cuidados de ostomías de eliminación.
- Instalación de catéter vesical en mujeres y hombres.
- Instalación y retiro de nutrición parenteral.
- Instalación de sonda nasogástrica/orogástrica.
- Cuidados de traqueostomía.

Una vez calculado el promedio del desempeño en los procedimientos de simulación clínica, se realizó la correlación de Spearman con las calificaciones obtenidas en tres evaluaciones parciales y una ordinaria de las prácticas hospitalarias. En el caso de estas últimas, se realizaron durante un período de cuatro semanas en una institución de salud de segundo nivel, donde los estudiantes aplicaron procedimientos de enfermería médico-quirúrgica. Las

8. Simulación clínica como herramienta para el aprovechamiento escolar en la práctica quirúrgica de Enfermería

calificaciones correlacionadas se obtuvieron a través de listas de observación tipo registro anecdótico. La confidencialidad de los datos recolectados fue resguardada, omitiendo nombres e información sensible como las calificaciones. El análisis se realizó mediante el software SPSS, versión 27.

Resultados

En el estudio participaron 13 estudiantes del séptimo semestre de la licenciatura en enfermería, quienes cumplieron con los criterios de inclusión establecidos. El análisis de las variables sociodemográficas reveló los siguientes hallazgos (Tabla 1):

- Sexo: predominio femenino con un 92.3% (n=12) de participantes
- Estado civil: el 100% eran solteros
- Edad: la más frecuente fue de 22 años (n=6)
- Región de procedencia: 61.5% provenían de la región mixteca
- Lengua originaria: la mayoría (n=8) no eran hablantes
- Identidad indígena: 76.9% no se consideran indígenas
- Nivel socioeconómico: 100% de los participantes se considera del nivel socioeconómico medio
- Situación académica: la mayoría (53.8%) se consideraban estudiantes regulares
- Estatus de becas: 100% de los participantes contaban con alguna beca educativa

Tabla 1. Variables Sociodemográficas.

Variables		f	%
Sexo	Mujer	12	92.3
	Hombre	1	7.7
Estado Civil	Soltera o soltero	13	100
Edad	21 años	3	23
	22 años	6	46.2
	23 años	2	15.4
	24 años	2	15.4
Región de procedencia	Mixteca	8	61.5
	Sierra Sur	4	30.8
	Cañada	1	7.7
Habla de lengua originaria	Mixteco	3	23.1
	Triqui	1	7.7
	Ixcateco	1	7.7
	Ninguno	8	61.5
Identidad indígena	Si	3	23.1
	No	10	76.9

8. Simulación clínica como herramienta para el aprovechamiento escolar en la práctica quirúrgica de Enfermería

Nivel socioeconómico	Medio	13	100
Estatus académico	Regular	7	53.8
	Irregular	6	46.2
Estatus de beca	Si	13	100

Nota: f= Frecuencia, %= Porcentaje, n=13.

Tabla 1. Fuente: elaboración propia, basado en los datos obtenidos de la aplicación de la Encuesta de Variables Sociodemográficas, Microsoft Excel, 2021

Al realizar la correlación de Spearman, se encontró una correlación positiva y significativa ($p = 0.01$, bilateral) entre las calificaciones obtenidas en las prácticas de simulación clínica y las de prácticas hospitalarias, con un coeficiente de correlación de 0.781.

Estos resultados indican que un mejor desempeño en el ciclo de simulación clínica se asocia con calificaciones más altas en la práctica, lo que sugiere que la formación en simulación contribuye favorablemente al rendimiento en el entorno clínico real; estos datos se encuentran graficados en la Figura 1.

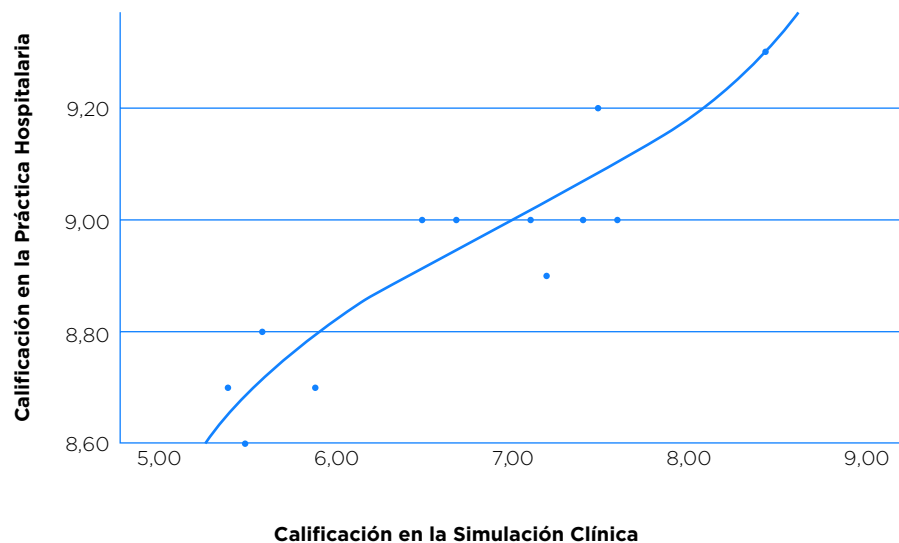


Figura 1. Relación entre las calificaciones obtenidas en prácticas de simulación clínica y prácticas hospitalarias. Fuente: elaboración propia, basado del resultado de Correlación de Spearman. Software SPSS, versión 27

Discusión

La simulación clínica ha sido ampliamente reconocida como una estrategia efectiva en la enseñanza de las ciencias de la salud, proporcionando un entorno seguro para el desarrollo de habilidades técnicas y no técnicas (Motola et al., 2013).

En Oaxaca, instituciones como la Universidad de la Sierra Sur y la Universidad de Chalcatongo han integrado ciclos de simulación clínica en sus planes de estudio. Esta implementación tiene como objetivo fortalecer la formación de los estudiantes de enfermería, asegurando una educación de calidad.

Los resultados más relevantes del estudio revelan un predominio de mujeres con un 92.3%, lo cual concuerda con la tendencia observada en datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) 2021 sobre la enfermería y su asociación con roles de género femeninos. La edad predominante fue de 22 años, alineándose con el rango de edad típico del sistema educativo mexicano. Además, el 100% de los estudiantes reportaron ser beneficiarios de al menos una beca otorgada por el Gobierno Federal a través de los programas para el Bienestar; además todos los participantes declararon ser solteros.

Diversos estudios han demostrado que la simulación mejora la preparación de los estudiantes, reduce la ansiedad ante escenarios reales y facilita la adquisición de competencias necesarias para la práctica profesional (Kardong-Edgren et al., 2012; Cant & Cooper, 2017). Estos hallazgos respaldan los resultados del presente estudio, donde los estudiantes con mejor desempeño en la simulación clínica obtuvieron calificaciones más altas en la práctica hospitalaria.

Además, la correlación identificada coincide con investigaciones previas que han establecido que esta simulación mejora la confianza y la toma de decisiones clínicas, aspectos fundamentales para el desempeño en escenarios reales (Liaw et al., 2014). En este sentido, la retroalimentación estructurada y la posibilidad de repetir procedimientos en un ambiente controlado permiten a los estudiantes desarrollar competencias sin poner en riesgo la seguridad del paciente (McGaghie et al., 2011), para posteriormente aplicarlos en el campo real.

Los hallazgos de este estudio también están alineados con los resultados de Sánchez-Maldonado et al., (2022) quienes encontraron que la simulación clínica es percibida con altos niveles de satisfacción por los estudiantes de pregrado en enfermería, lo que refuerza su efectividad como herramienta pedagógica y contribuye a un desempeño en el área hospitalaria, ya que la percepción positiva de los alumnos sobre la simulación está relacionada con la oportunidad de adquirir destrezas en un entorno seguro antes de enfrentarse a la práctica hospitalaria. Asimismo, Castillo-Ramírez et al., (2024), en un estudio de una Universidad Pública de Oaxaca, evidenciaron que el uso de la simulación clínica en la enseñanza de competencias para la atención al trabajo de parto permitió

8. Simulación clínica como herramienta para el aprovechamiento escolar en la práctica quirúrgica de Enfermería

a los estudiantes mejorar su desempeño y seguridad en la práctica profesional. Estos resultados respaldan la idea de que la simulación no solo favorece el aprendizaje técnico, sino que también contribuye al desarrollo de competencias clínicas específicas que tienen un impacto directo en la calidad del cuidado brindado a los pacientes.

Sin embargo, a pesar de los beneficios evidenciados, es fundamental considerar que el aprendizaje en simulación debe complementarse con la práctica clínica supervisada, ya que la exposición a pacientes reales introduce variables no replicables en entornos simulados (Nestel et al., 2011). La combinación de ambos enfoques puede optimizar el desarrollo de competencias y preparar mejor a los estudiantes para los desafíos del entorno hospitalario.

En conclusión, los hallazgos de este estudio refuerzan la importancia de la simulación clínica como una herramienta de aprendizaje efectiva que prepara a los estudiantes para el entorno hospitalario. La correlación encontrada sugiere que la inversión en tecnologías y metodologías de simulación podría mejorar significativamente la formación en salud, optimizando la transición de la teoría a la práctica clínica. Además, la satisfacción de los estudiantes y el desarrollo de competencias específicas destacan la relevancia de continuar implementando estas estrategias en los programas de formación en enfermería y otras disciplinas de la salud.

Referencias

- Amaro López, L., Hernández González, P.L., Hernández Blas, A., y Hernández Arzola, L.I. (2019). La simulación clínica en la adquisición de conocimientos en estudiantes de la Licenciatura de Enfermería. *Enfermería universitaria*, 16 (4), 402-413. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.543>
- Beauvais, A.M., y Phillips, K.E. (2020). Incorporating Future of Nursing Competencies Into a Clinical and Simulation Assessment Tool: Validating the Clinical Simulation Competency Assessment Tool. *Nursing education perspectives*, 41 (5), 280-284. <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000709>
- Borja Naranjo, G.M., Martínez Benítez, J.E., Barreno Freire, S.N., y Haro Jácome, O.F. (2021). Factores asociados al rendimiento académico: Un estudio de caso. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB*, 25(3), 54-77. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1509>
- Cant, R.P., & Cooper, S.J. (2017). Use of simulation-based learning in undergraduate nurse education: An umbrella systematic review. *Nurse education today*, 49, 63-71. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.11.015>

8. Simulación clínica como herramienta para el aprovechamiento escolar en la práctica quirúrgica de Enfermería

Castillo Ramírez, A.R., Librado González, N., Sánchez Maldonado, H.A., Nicolas Santiago, M., Urueña González, C., y Felipe Herrera, L. (2024). Competencias clínicas en estudiantes de pregrado en enfermería para la atención al trabajo de parto: estudio cuasiexperimental. *Revista Cuidarte*, 15 (3). <https://doi.org/10.15649/cuidarte.3679>

Gómez López, L., Tena Blanco, B., Bergè Ramos, R., Coca Martínez, M., Forero Cortés, C. y Gomar Sancho, B. (2018). Nueva plantilla para diseñar escenarios de simulación: interrelación de elementos en un vistazo. *Educación Médica*, 19 (3). 350-359. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.12.001>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2021). Estadísticas a propósito del día internacional de la enfermera. Sala de prensa. <https://inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia/7337#:~:text=Los%20resultados%20del%20cuarto%20trimestre,poblaci%C3%B3n%20y%20los%20hombres%2021%25>.

Kardong Edgren, S., Adamson, K.A., y Fitzgerald, C. (2010). A review of currently published evaluation instruments for human patient simulation. *Clinical Simulation in Nursing*, 6 (1), e25-e35. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2009.08.004>

Ladenheim, R.I. y Hernandez, C.I. (2020). Concepciones sobre competencias genéricas en educadores médicos en Argentina: Contribuciones para la generación de consensos. *Revista Argentina de Educación Médica*, 9 (2), 8-17. <https://raem.afacimera.org.ar/wp-content/uploads/sites/2/2020/08/Rev-RAEM-Junio-2020.pdf#page=9>

León-Castelao, E., y Maestre, J.M. (2019). Prebriefing en simulación clínica: análisis del concepto y terminología en castellano. *Educación Médica*, 20 (4), 238-248. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.011>

Lewis, S.L., Dirksen, S.R., Heitkemper, M.M., Bucher, L., y Harding, M.M. (2014). *Enfermería médico-quirúrgica: evaluación y gestión de problemas clínicos*. Elsevier Health Sciences.


Liaw, S.Y., Scherpbier, A., Rethans, J.J., y Klainin-Yobas, P. (2012). Assessment for simulation learning outcomes: a comparison of knowledge and self-reported confidence with observed clinical performance. *Nurse education today*, 32 (6), e35-e39. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.10.006>

McGaghie, W. C., Issenberg, S. B., Petrusa, E. R., y Scalese, R.J. (2010). A critical review of simulation-based medical education research: 2003-2009. *Medical education*, 44(1), 50-63. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03547.x>



8. Simulación clínica como herramienta para el aprovechamiento escolar en la práctica quirúrgica de Enfermería

- Motola, I., Devine, L.A., Chung, H.S., Sullivan, J.E., y Issenberg, S.B. (2013). Simulation in healthcare education: A best evidence practical guide. AMEE Guide No. 82. *Medical Teacher*, 35(10), e1511-e1530. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.818632>
- Nestel, D., Groom, J., Eikeland-Husebø, S., y O'Donnell, J. M. (2011). Simulation for learning and teaching procedural skills: the state of the science. *Simulation in healthcare*, 6(7), S10-S13. DOI: 10.1097/SIH.0b013e318227ce96
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Definición de Enfermería. <https://www.paho.org/es/temas/enfermeria-parteria>
- Romero, A.M. (2018). Las habilidades comunicativas en la formación profesional de los estudiantes de Enfermería y su importancia en las prácticas clínicas. Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/20052>
- Sánchez-Maldonado, H.A, Gallardo-Casas, C.Á, y Pérez-Elizondo, E. (2022). Satisfacción de la simulación clínica como herramienta pedagógica para el aprendizaje en estudiantes de pregrado en Enfermería. *Medicina e Investigación Universidad Autónoma del Estado de México*, 10(2), 26-31. doi:10.36677/medicinainvestigacion.v10i2.20083
- Serna-Ojeda, J.C., Borunda-Nava, D. y Domínguez-Cherit, G. (2012). La simulación en medicina. La situación en México. *Cir Cir*. 2012. 80 (3). <https://bit.ly/2NtdLWL>
- Trisca, J.O., Firpo, R.E. y Argüello, E. (2021). Simulación Clínica en Enfermería. Un enfoque para la práctica pedagógica del acto de cuidar. *Revista Hermeneutic*, (19). <https://doi.org/10.22305/hermeneutic-unpa.n19.a2021.764>
- Yusef, V.A., Sanhueza, G.A., y Seguel, F.A. (2021). Importancia de la simulación clínica en el desarrollo personal y desempeño del estudiante de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 27 (89). DOI: 10.29393/CE27-39ISVF30039.



Capítulo 9
Generación de conductas de ciudadanía
organizacional a través de actividades
lúdicas en el aula: análisis en el nivel
posgrado

María Mayela Terán Cazares
Universidad Nacional Autónoma
de Nuevo León, Nuevo León, México
<https://orcid.org/0000-0001-5089-3909>

Resumen

El objetivo del estudio es identificar en qué medida los comportamientos de ciudadanía organizacional se desarrollan dentro del aula, siendo estas actividades definidas como extra roles por parte de los individuos, esto a partir de la aplicación de diversas dinámicas interactivas durante las sesiones de clase, con el propósito de fomentar el trabajo en equipo, así como la comunicación asertiva. Para ello la muestra se conforma por estudiantes que actualmente se encuentran estudiando la Maestría en Administración, dentro de una escuela de negocios. Es importante mencionar que el estudio de corte cuantitativo se encuentra en la fase de análisis de resultados, donde se busca determinar qué comportamientos de ciudadanía organizacional son desarrollados en mayor medida con los estudiantes de posgrado; este enfoque permite explorar cómo los estudiantes de posgrado, en un entorno académico avanzado, adoptan y ponen en práctica comportamientos de ciudadanía organizacional que podrían trasladarse a sus contextos laborales. Este análisis aporta, gracias a los resultados, una visión integral de las dinámicas sociales en el aula, así como del impacto que estas tienen en la formación de competencias clave para el ámbito profesional y organizacional.

Palabras clave: Actividades lúdicas, posgrado, experiencias, dinámicas, trabajo en equipo

Abstract

The objective of the study is to identify to what extent organizational citizenship behaviors are developed within the classroom, these activities being defined as extra roles by individuals, this from the application of various interactive dynamics during class sessions, with the purpose of promoting teamwork as well as assertive communication, for this the sample is made up of students who are currently studying a master's degree in administration, within a business school, it is important to mention that the quantitative study is in the results analysis phase, where it seeks to determine which organizational citizenship behaviors are developed to a greater extent with graduate students, this approach allows to explore how graduate students, in an advanced academic environment, adopt and put into practice organizational citizenship behaviors that could be transferred to their work contexts. This analysis contributes, thanks to the results that provide a comprehensive view of the social dynamics in the classroom, as well as the impact they have on the development of key competencies for the professional and organizational fields.

Keywords: Recreational activities, postgraduate studies, experiences, dynamics, teamwork

Introducción

El desarrollo del estudio se presenta con el principal fin de poder adquirir un panorama más amplio de la consolidación del trabajo en equipo con habilidades clave en contextos laborales y educativos. Dentro de este encuadre académico, las actividades lúdicas son clave para promover el juego y aprender, han emergido como elemento eficaz para trabajar desde la cooperación y mejorar las dinámicas de grupo. De tal manera que este estudio busca explorar cómo las diferentes actividades son fundamentales en la mejora del trabajo en equipo, analizando su relación con los comportamientos de ciudadanía organizacional. De esta forma, los comportamientos de ciudadanía organizacional (CCO) son aquellos en los que se anima a los empleados a tomar iniciativa para ir más allá con otros a través de mayor esfuerzo, animando a los subordinados a innovar y garantizar la mejora continua, de tal forma que están orientados a tareas encaminadas al rendimiento, en el desempeño contextual y con compromiso organizacional.

Dentro de este contexto, es importante señalar que las actividades lúdicas no solo son esenciales como el entretenimiento, sino que permiten desarrollar habilidades interpersonales y emocionales. De tal forma, esta investigación tiene como objetivo analizar cómo las actividades lúdicas, a través de la figura del docente, pueden influir en la dinámica de los equipos de trabajo, para el desarrollo de comportamientos de ciudadanía organizacional, ayudando a mejorar la comunicación, la confianza y la resolución de conflictos dentro del grupo. Además, se explorará cómo estas pueden fomentar la creatividad y la innovación, factores esenciales para el rendimiento grupal.

Marco teórico

Comportamientos de ciudadanía organizacional

Comportamientos de ciudadanía organizacional (CCO) es un término introducido a finales de la década de 1980 por Organ (Adil, et. al 2019, p. 132). Dicho autor lo define como “comportamiento individual que es discrecional, no directamente o explícitamente reconocido por el sistema de recompensa formal, y que, en conjunto, promueve el funcionamiento efectivo de la organización” (Organ, 1988, p.4).

Los empleados que están satisfechos con sus trabajos serán más propensos a identificarse con la organización y a exhibir comportamientos que no son directamente reconocidos, pero generan un beneficio para el grupo (Kumar, Pratap, 2019). De tal manera que las conductas deben tener la cualidad de ser voluntarias, no formar parte de las obligaciones laborales formales, además de ser recompensadas sin desvincularse de los lineamientos organizacionales (Bogler y Somech, 2023).

Es crucial determinar la influencia que se obtienen a partir de los CCO, en las grandes organizaciones, ya que los desempeños de las actividades se entrelazan

9. Generación de conductas de ciudadanía organizacional a través de actividades lúdicas en el aula: análisis en el nivel posgrado

con la cultura organizacional CO y la satisfacción en el trabajo (Purnama, 2013). El CCO es una parte fundamental para la empresa y para aquellos que participan en ella, un fenómeno social cuya base es la ética del compañero y lo dedicado que este está hacia su trabajo, la importancia que le da.

Las vertientes de los comportamientos se clasifican a partir de los hallazgos de Glinska (2017), destacando así:

- Ayuda: expresándose por medio del apoyo voluntario hacia los compañeros ante los problemas en el lugar de trabajo.
- Deportividad: indica la disposición a tolerar cualquier condición inconveniente dentro del área laboral.
- Lealtad: incluye promover una protección de la organización ante amenazas externas.
- Iniciativa individual: llevar a cabo actividades que indiquen los requisitos para proponer mejoras para la institución o asumir responsabilidades adicionales.
- Cumplimiento: significa obediencia, aceptación y estricta adhesión a procedimientos organizacionales.
- Virtud cívica: conlleva a la disposición de los empleados a participar en los procesos y responsabilidades que la empresa lleve a cabo.
- Rendimiento: se refiere a evitar que los empleados generen situaciones de controversia generar consciencia en el impacto con los demás.
- Autodesarrollo: recae en poder llevar a cabo acciones en las que el empleado incremente de esta manera sus aprendizajes, desarrolle nuevas habilidades y capacidades en el área laboral (George and Brief, 1992 en Podsakoff, Mackenzie, Paine y Bachrach, 2000).

Asimismo, los CCO influyen en las grandes empresas, esto debido a que el desempeño empresarial se ha vinculado con la cultura organizacional, la satisfacción laboral y el compromiso (Purunama, 2013). En las instituciones se desarrollan por medio de actividades que apoyan el entorno social y psicológico en el que ocurre el desempeño de tareas, contribuyendo directa o indirectamente a la efectividad organizacional.

Los CCO son un factor crítico de éxito, alentando a sus empleados a realizar esfuerzos adicionales para el triunfo (Mesu, Riemsdij & Sanders, 2013). Los efectos se conceptualizan a partir de Farh, Podsakoff y Organ (1990), de manera que el empleado adquiere una mayor responsabilidad por las tareas, obteniendo una razón para llegar a la satisfacción de crear relaciones más favorables en el ambiente interno.

Adquiere un rol diferente para mejorar el desempeño de la organización, ya que “no son explícitamente reconocidos por el sistema formal”. Dado que van más allá de los deberes, los autores Kumar y Pratap (2019) afirman que los empleados

9. Generación de conductas de ciudadanía organizacional a través de actividades lúdicas en el aula: análisis en el nivel posgrado

participan en la organización cuando son tratados justamente, asimismo, son retenidos cuando no lo son.

Según Cohen y Vigoda (2000), los CCO presentan ventajas como: mejorar la productividad y efectividad de los colaboradores, además de reducir la capacidad de organización para emplear fuerzas en función de los recursos de la organización. La existencia de un OCB reduce la rotación y la ausencia de empleados, ya que están comprometidos con la institución, aumentando así su permanencia (Ahmadi, Bagheri & Peymanfard; 2016).

Los autores Blakely et al. (2005) establecen que el sitio de trabajo se vuelve más productivo, debido al desenvolvimiento en un lugar más agradable, incrementando las habilidades organizacionales, mejorando la productividad y la coordinación entre compañeros (En Kensen, 2016).

El CCO es una parte fundamental para la empresa y para aquellos que participan en ella, un fenómeno social cuya base es la ética del empleado y lo dedicado que está hacia su trabajo. En la actualidad, para poder alcanzar el éxito dentro de las organizaciones, los empleados sirven a partir de la realización de actividades que van más allá de su perfil establecido y se espera un rendimiento competitivo como atractivo empresarial.

Los comportamientos de ciudadanía organizacional involucran roles en donde la persona trabaja por su autoeficacia en todas las actividades, destacando por ser un colaborador que ve más allá de sus tareas cotidianas, reflejando un sentido de pertenencia a la organización (Bergeron et al. 2014). Además, se requiere de disposición por parte del personal, reflejando el crecimiento hacia la organización, así, el trabajo en equipo es una vía hacia el desarrollo, empoderamiento y compromiso institucional (Asiaei, Jushoh, 2014).

Por otra parte, el “desempeño contextual” es atribuido a las acciones que se generan de manera voluntaria y que rebasan las expectativas sensatas, como por ejemplo la colaboración entre los compañeros de trabajo, el cumplir y respetar las reglas que se establecen, así como la defensa de los objetivos de la organización (Organ, 1977).

En un estudio llevado a cabo en el 2002 por Bolino et. al se llegó a la conclusión que los comportamientos de ciudadanía organizacional se forman a partir de la voluntad de los empleados para poder cumplir con ciertos requisitos que son formales para el trabajo colaborativo. De tal manera, Garzon Castrillon (2023) propone que los comportamientos están relacionados con acciones realizadas por el talento humano por su propia voluntad y consentimiento, por el bien de la organización en la que labora, describiéndose frecuentemente como un desempeño contextual o prácticas y actitudes que superan el compromiso formal con la organización.



9. Generación de conductas de ciudadanía organizacional a través de actividades lúdicas en el aula: análisis en el nivel posgrado

Es por ello que los comportamientos de ciudadanía organizacional generan como consecuencias principales, a partir de las ideas enmarcadas por Moorman y Blakley (1995), la protección del grupo y el interés de la organización; los empleados con frecuencia llevan a cabo esta conducta a pesar de que no está directamente acompañada de beneficios individuales, sino porque será útil para la organización; hasta ahora, no se toma como un elemento esencial del trabajo (citado por Yadav & Punia, 2016).

Con base en lo anterior, se llega a la conclusión que el desempeño produce efectividad en los empleados, generalmente a la hora de realizar una tarea que no forma parte de su rutina diaria, siendo esta no obligatoria y que genera beneficios inesperados dentro de la organización (Muchinsky, 2000). Además, miden el grado en que los empleados participan en comportamientos más allá de sus roles prescritos, caracterizados por contribuciones voluntarias a los objetivos y el bienestar general (ScienceDirect, 2023).

González y González (2020) definen los comportamientos a partir de la cooperación que existe entre los miembros de una organización, tanto en el ámbito laboral como emocional, estableciendo un vínculo de compañerismo, cooperación, aceptación y pertenencia, cumpliendo objetivos sin la necesidad de una orden establecida y sin la espera de un reconocimiento económico sino social.

En las instituciones educativas, para fortalecer estos comportamientos, es esencial el acompañamiento docente, de tal manera que para García (2018) esta figura se ejerce a la hora de “la formación de sujetos sociales que optan por la construcción de nuevas prácticas y la construcción de relaciones educativas, direccionadas por un proyecto social y educativo transformador” (p.12).

Este tipo de liderazgo va “creando las condiciones que permitan mejorar la labor docente del profesorado y, consecuentemente, los resultados académicos del alumnado (Bolívar, 2010), siendo especialmente importante su influencia sobre las motivaciones de los docentes y la cultura organizativa de la escuela” (Egido, 2013).

El líder escolar debería comprender los principios pedagógicos que subyacen al proceso de aula para orientar la mejora de sus prácticas directivas y del desempeño profesional docente (Mellardo, Chaucono y Villarga 2017). El acompañamiento del profesor tiene como principal finalidad generar “una relación donde entran en juego múltiples saberes acerca de lo educativo, los cuales deben converger a partir de ciertos marcos deseables de acción escolar” (Pérez, 2017, p. 60).

El proceso de acompañamiento docente constituye una forma de gestionar el conocimiento al interior de las escuelas, mediante mecanismos de participación e integración colectiva, circunstancia que no resulta fácilmente lograble por

9. Generación de conductas de ciudadanía organizacional a través de actividades lúdicas en el aula: análisis en el nivel posgrado

cuanto supone romper con prácticas pedagógicas y formas de entender el saber construidas históricamente (Pérez, 2017).

A partir de García (2018), dentro de las funciones que el docente debe llevar a cabo en el proceso de acompañamiento se destaca principalmente:

- Detectar problemas y ofrecer soluciones al ser participe en la identificación de fortalezas.
- Realizar intervenciones pertinentes para responder a las necesidades puntuales.
- Apoyar, gestionar, cualificar las fortalezas y canalizar las necesidades y aspectos a mejorar del acompañado (p.34).

Sin embargo, el autor señala que la finalidad del acompañamiento se ejerce a la hora de “la formación de sujetos sociales que optan por la construcción de nuevas prácticas y la construcción de relaciones educativas, direccionadas por un proyecto social y educativo transformador” (p.12).

El conflicto puede percibirse como positivo o negativo en las relaciones, dependiendo de la parte involucrada y de si su posición en la relación es relativamente más fuerte o débil (Skarmeas, 2006) y en términos de si el conflicto se percibe como tolerable o intolerable (Abosag et al., 2016).

Los equipos con una jerarquía de poder formal (a diferencia de la estructura de poder plana) tuvieron más luchas y menores resultados conjuntos durante las negociaciones dentro del equipo, especialmente cuando los recursos estaban amenazados por conflictos en la organización más amplia. En los estudios de grupos de estudiantes, la dispersión del poder, como se ve en las diferencias de dominio, sentido de poder y en presencia o ausencia de líderes formales, redujo la comunicación abierta del equipo y la satisfacción de los miembros y, en consecuencia, disminuyó el rendimiento grupal (Maner y Mead, 2010).

De tal manera que el objetivo de este estudio es demostrar cómo el acompañamiento docente es esencial para el desarrollo de comportamientos de ciudadanía organizacional, esto por medio del desarrollo de actividades lúdicas que contribuyan al trabajo en equipo en estudiantes de posgrado.

Asimismo, la hipótesis busca identificar si el acompañamiento docente es esencial para el desarrollo de comportamientos de ciudadanía organizacional por medio del desarrollo de actividades lúdicas que contribuyan al trabajo en equipo en estudiantes de posgrado.

Metodología

La investigación se llevará a cabo utilizando un enfoque cuantitativo para obtener una visión completa del impacto de las actividades lúdicas en el trabajo en equipo.

Población y muestra: la investigación se realizará en un grupo de equipos de trabajo de diferentes sectores, incluidos entornos educativos. Para ello participaron un total de 30 estudiantes de nivel posgrado dentro de una escuela de negocios en Nuevo León.

Instrumentos de recolección de datos:

Observación participativa: se observarán las dinámicas de los equipos durante la realización de actividades lúdicas, con el objetivo de identificar comportamientos específicos que evidencien mejoras en la colaboración y la resolución de conflictos.

Proceso de intervención: cada equipo participará en una serie de actividades lúdicas diseñadas para mejorar la comunicación, la confianza y la cohesión del grupo, incluirán juegos cooperativos, dinámicas de resolución de problemas y simulaciones de trabajo en equipo. Posteriormente, se les aplica una entrevista semi estructurada para identificar los principales comportamientos de ciudadanía organizacional, a partir del trabajo en equipo.

Resultados

Es importante señalar que durante cada sesión se desarrollaba una actividad diferente para tener un impacto significativo en el aula, además de fortalecer la eficiencia en el alumnado. Las dinámicas se consideran como juegos, obras de teatro, interacción con diferentes plataformas digitales como Kahoot, Mentimeter y Youtube, formentando la interacción y rendimiento del grupo. De tal manera que en la Tabla 1 se destacan los principales comportamientos de ciudadanía organizacional que el alumno señala haber desarrollado, al participar en diferentes dinámicas:

Comportamiento de ciudadanía organizacional desde Glinska (2017):	Como se desarrolló:
Ayuda: se expresa por medio del apoyo voluntario hacia los compañeros ante los problemas en la organización	Al participar en diferentes actividades, los estudiantes expresaron tener una mayor disposición para compartir ideas, a partir de la escucha activa y el aprendizaje colaborativo.
Iniciativa individual: indica actividades para proponer mejoras para la institución o responsabilidades adicionales.	Se fortaleció la confianza entre los alumnos, aprendiendo de las capacidades y la integridad ante una mayor disposición para delegar tareas y responsabilidades-

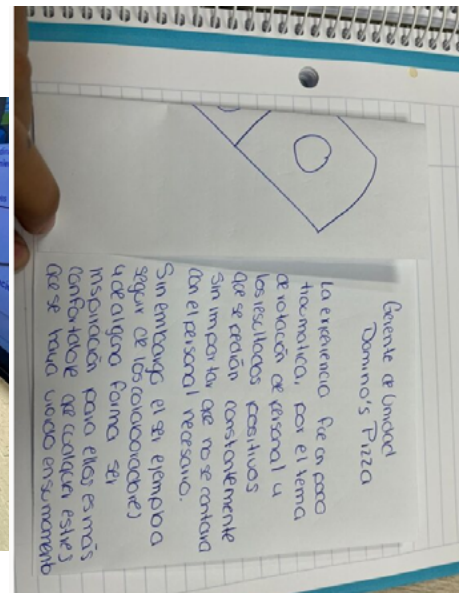
9. Generación de conductas de ciudadanía organizacional a través de actividades lúdicas en el aula: análisis en el nivel posgrado

Deportividad: indica la disposición a tolerar condiciones inconvenientes dentro del entorno.	Las actividades lúdicas proporcionan un entorno seguro para que los participantes enfrenten y resuelvan diferencias de manera pacífica y constructiva.
Autodesarrollo: recae en las acciones que incrementen los aprendizajes, nuevas habilidades y capacidades en el área	La creatividad es esencial para la innovación en cualquier equipo, las dinámicas ofrecieron un espacio para explorar nuevas ideas sin miedo al error y con originalidad.

A continuación, se adjuntan imágenes en las que se identifican diferentes actividades que desarrollan los estudiantes:



9. Generación de conductas de ciudadanía organizacional a través de actividades lúdicas en el aula: análisis en el nivel posgrado



Conclusiones

Las actividades recreativas son un recurso valioso para potenciar la colaboración en grupo. Mediante su potencial para mejorar la comunicación, la confianza, la resolución de conflictos y la creatividad, los juegos dinámicos contribuyen a la generación de equipos más cohesionados, comprometidos y productivos. En esta investigación se pone de manifiesto la importancia de integrar actividades recreativas en los programas de desarrollo de equipos, no solo con el propósito de entretener, sino como una estrategia clave para potenciar la eficacia del trabajo grupal.

En primer lugar, estas prácticas promueven una comunicación más abierta y efectiva. Participar en juegos o dinámicas en grupo permite a los integrantes mejorar su capacidad de expresión, fomentar la escucha atenta entre colegas y reconocer las distintas habilidades de cada uno.

Facilita la toma de decisiones en grupo y la asignación efectiva de responsabilidades dentro del equipo. Desde otra perspectiva, la confianza resulta esencial para el buen funcionamiento y las actividades recreativas pueden potenciarla de manera considerable.

Cuando se enfrentan a desafíos en un contexto recreativo, los involucrados fomentan un espíritu de colaboración que ayuda a disminuir la ansiedad y el miedo a cometer errores. Más adelante, esta convicción se proyecta en el entorno laboral o educativo, lo que favorece la colaboración y la eficiencia.

Las actividades lúdicas proporcionan un entorno protegido para resolver problemas. Durante las actividades, los involucrados pueden enfrentar discrepancias en un entorno controlado, lo que les brinda la oportunidad de desarrollar destrezas de negociación, empatía y resolución de conflictos sin que las tensiones se conviertan en disputas más serias.

Esta capacidad de manejar diferencias de manera constructiva fortalece las relaciones interpersonales y minimiza los problemas dentro del equipo, sin olvidar otro aspecto clave: la estimulación de la creatividad.

Referencias

- Abosag, I., Yen, D., & Barnes, B. (2016). What is dark about the dark-side of business relationships? *Industrial Marketing Management*, 55, 5-9. https://www.researchgate.net/publication/297680762_What_is_dark_about_the_dark-side_of_business_relationships
- Adil, M. Haroon, M. Zakar, M. Jawad, M. & Tahir, M. (2019). The effects of job characteristics on employee's in peshawar city, *International Journal of Management & Entrepreneurship Research* 1 (3), 132-129. Disponible en <https://www.fepbl.com/index.php/ijmer/article/view/18/19>

9. Generación de conductas de ciudadanía organizacional a través de actividades lúdicas en el aula: análisis en el nivel posgrado

- Ahmadi, S. Bagheri, M. & Peymanfard, M. (2016). Relation between Organizational Citizenship Behavior and Human Resources Response: Case Study: 6th District of Iran Gas Transmission Operations, *Mediterranean Journal of Social Sciences* 7(3), 140-147. Disponible en: <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/viewFile/9190/8873>
- Asiaei, K. & Jusoh, R. (2014). A multidimensional view of intellectual capital: the impact on organizational performance, *Management Decision* 53 (3): 668-697. DOI 10.1108/MD-05-2014-0300
- Bogler, R., Somech, A. (2023). Comportamiento ciudadano organizacional (CCO) más allá: el CCO de los docentes durante la COVID-19, *Teaching and Teacher Education* 130 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104183>
- Bergeron, D. Schroeder, T. & Martinez, H. (2014). Proactive Personality at Work: Seeing More to do and More? *Journal of Business Psychology* 29 (1): 71-86 <https://doi.org/10.1007/s10869-013-9298-5>
- Egido Gálvez, I. (2013). Fortalecer la institución escolar. Participación educativa, 2 (2), 21-28. Obtenido de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=16052
- Farh, J. Podsakoff, P. & Organ, D. (1990). Accounting for Organizational Citizenship Behavior: Leader Fairness and Task Scope versus Satisfaction, *Journal of Management* 16 (4), 705-721 <https://doi.org/10.1177/014920639001600404>
- García; D. (2012). Acompañamiento a la práctica pedagógica. Obtenido de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica_Dominicana/ccp/20170217042603/pdf_530.pdf
- García; L. (2018). El rol de los tutores en el proceso de escritura de los informes finales de grado; *Cuadernos de Pedagogía Universitaria* 15 (29). 31-43. Obtenido de <http://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/298/275>
- González Dominguez, M., Gonzalez Hernandez, J. (2020). La justicia organizacional y el comportamiento de ciudadanía organizacional: revisión de literatura. (2020). *Memoria Universitaria*, 3(1). <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/MemUni/article/view/908>
- Gli ska, A. Szostek, D. (2017). Organizational Citizenship Behaviors in Public and Private Sector. *Contemporary Management*, 17 (1), 45-58. Disponible en <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171515426>

9. Generación de conductas de ciudadanía organizacional a través de actividades lúdicas en el aula: análisis en el nivel posgrado

- Kensen, M. (2016). Linking Organizational Identification with Individual Creativity: Organizational Citizenship Behavior as a Mediator, *Journal of Yasar University* 11 (44), 56-66 Disponible en <https://pdfs.semanticscholar.org/ce03/3af546c5a58fe3034e0ffe7f3d000c21e838.pdf>
- Kumar, S. Pratap, A. (2019). Interplay of organizational justice, psychological empowerment, organizational citizenship behavior, and job satisfaction in the context of circular economy, *Management Decision* 57(4):937-952. Disponible en <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/MD-09-2018-0966/full/html>
- Neves, P., Palma, A., Andrade, C., Young, M. (2024). Organizational citizenship behavior: adaptation and validation of the OCB scale CCOE-R. *Front Psychol* 15 https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1475011/full?utm_source=chatgpt.com
- Ndoja, S., & Malekar, S. (2020). Organizational Citizenship Behavior: A Review. ResearchGate
- Maner, J. K., & Mead, N. L. (2010). The essential tension between leadership and power: When leaders sacrifice group goals for the sake of self-interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(3), 482- 497 <https://pdfs.semanticscholar.org/cfbc/97459ca32fc90cfb4909e96ef15a2c971a4c.pdf>
- Mellado, M., Chaucono, J., & Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educacional*, 21 (3), 541-548. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2823/282353802021.pdf>
- Mesu, J. Riemsdijk, M. & Sanders, K. (2013). Labor flexibility in SMEs: the impact of leadership, *Employee Relations*, 35 (2), 120-138 <https://research.utwente.nl/en/publications/labour-flexibility-in-smes-the-impact-of-leadership>
- Organ, D. (1988). Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome. Lexington, MA: Heath.
- Pérez; A. (2017). Acompañamiento y saber docente: desafíos de la nueva gestión escolar; Retóricas, resistencias y convergencias: los nuevos modelos de gestión en las instituciones educativas 23, (1). 59-68. Obtenido de <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/1002/1157>
- Podsakoff, P. MacKenzie, S. (1997). Impact of Organizational Citizenship Behavior on Organizational Performance: A Review and Suggestion for Future Research, *Journal Human Performance* 10 (2): 133-151. Disponible en https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_5

9. Generación de conductas de ciudadanía organizacional a través de actividades lúdicas en el aula: análisis en el nivel posgrado

Purnama, C. (2013). Influence analysis of organizational culture, organizational commitment, job satisfaction and organizational citizenship behavior (OCB) toward improved organizational performance, *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 3(5), 86-100 http://ijbhtnet.com/journals/Vol_3_No_5_May_2013/10.pdf


ScienceDirect Topics. (2023). Organizational Citizenship Behavior. *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)*

Skarmeas, D. (2006). The role of functional conflict in international buyer-seller relationships: Implications for industrial exporters. *Industrial Marketing Management*, 35(5), 567-575. <https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.elsevier-dcd1175d-25b1-35d2-b879-1a12ee8ecc85>

Yadav; P. & Punia ; B. (2016). Emotionality Does but Spirituality Does Not: The Effect of Emotional and Spiritual Intelligence on Organizational Citizenship Behavior, *Asia-Pacific Journal of Management Research and Innovation* 12(1) 47-57. DOI: 10.1177/2319510X16650058

Unline, C., Tschannen-Moran, M., & Perez, L. (2003). Constructive conflict: How controversy can contribute to school improvement. *Teachers College Record*, 105(5), 782-815. Obtenido de: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=11137>





Capítulo 10

Estrategias educativas para fomentar el emprendimiento universitario: una propuesta basada en habilidades, capacidades y conocimientos clave

Indira Rosalia Montes Zambrano

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0009-0001-3849-4689>

Miriam del Carmen Vargas Aceves

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0000-0002-1703-9345>

Georgina Dolores Sandoval Ballesteros

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0000-0002-8492-730X>

Resumen

La enseñanza emprendedora es un enfoque educativo estructurado para desarrollar en los estudiantes de las universidades las actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para identificar oportunidades, crear y gestionar negocios exitosos que puedan contribuir al desarrollo económico individual y regional, esto se implementa a través de cursos, talleres, mentorías, concursos y vínculos con el ecosistema emprendedor, promoviendo el aprendizaje experiencial, la creatividad y las habilidades blandas como comunicación y liderazgo. Durante este proceso, los estudiantes adquieren conocimientos empresariales básicos y desarrollan competencias clave. En la presente investigación se plantea una propuesta de las habilidades, capacidades y conocimientos que resultan fundamentales para que los alumnos puedan aprender a desarrollar proyectos de emprendimiento desde su enseñanza en las aulas hasta el inicio de operación de su negocio, fortaleciendo con ello los indicadores de emprendimiento. La investigación inicia con un análisis contextual que se complementa con uno referencial para definir la realidad actual sobre la enseñanza del emprendimiento en universidades. Esta investigación es cuantitativa, se presentan los resultados de la aplicación del instrumento sobre habilidades, capacidades y conocimientos adquiridos previo al inicio del curso en los alumnos de diferentes carreras que implican materias de emprendimiento, con la finalidad de contrastarlo con los resultados de una segunda aplicación al finalizar el ciclo. Esto permitirá definir cuáles son los elementos esenciales para el desarrollo de proyectos de emprendimiento posterior al proceso de enseñanza de la materia.

Palabras clave: Emprendimiento, educación emprendedora, Instituciones de Educación Superior

Abstract

Entrepreneurial teaching is an educational approach created to develop in university students the needed abilities, attitudes and knowledge to identify opportunities, create and manage successful business models in order to contribute to the individual and regional economic development, implemented by the introduction of courses, workshops, mentoring, contests and work relations within the entrepreneur ecosystem, promoting the experimental learning, creativity and the communication and leadership abilities. During this process, students acquire basic business abilities. In the following investigation, a is stated in order to explain the key capabilities, skills and knowledge so that students can learn to develop entrepreneurship projects from their learning in the classroom to the operation of their own business, raising with the entrepreneur stats and indicators. This investigation begins with a contextual analysis complemented with a referential analysis in order to define the current reality about the entrepreneurship teaching in universities. The results of the application of the instrument are presented about abilities, capabilities and knowledge acquired by students from different degrees previous to the beginning of the entrepreneurship course, with the purpose of contrasting the result with the second group of

10. Estrategias educativas para fomentar el emprendimiento universitario: una propuesta basada en habilidades, capacidades y conocimientos clave

results obtained at the end of the course, which will allow to define the essential elements for the entrepreneurship project development after the process of this course teaching.

Keywords: Entrepreneur, education, Superior Education Institutes

Problemática /Planteamiento del problema

Hoy por hoy existe un reconocimiento transversal respecto del rol que juegan los emprendedores para dinamizar la economía, dada su contribución a la creación de empleo, generación de ingresos y aumento del bienestar de la población (Jena, 2020, p. 107).

De acuerdo con la Radiografía del Emprendimiento 2023, realizada por la Asociación de Emprendedores de México (Asem), el 32.9% emprende por necesidad o desempleo, en tanto el 27.8% lo hace luego de haber encontrado una oportunidad de negocio rentable y solo el 26% para buscar el crecimiento personal y profesional.

De los mexicanos que se encuentran estudiando una carrera universitaria, 67.8% dice que les gustaría ser emprendedor y crear su propia empresa, mientras que 15% desea ser un profesional autónomo, revela el programa formativo Business Talents México en su informe Participantes de México 2021.

En este sentido, el Centro Universitario de la Costa, a partir del año 2022, conformó el Comité de Emprendimiento, un cuerpo colegiado que reúne a docentes que imparten materias enfocadas en la enseñanza del emprendimiento, tales como Desarrollo de emprendedores o Habilidades de Emprendimiento, esto tendría incidencia en al menos 10 carreras que ofrece el Centro Universitario. Para efectos de incentivar el emprendimiento en los alumnos, se ha organizado la “Semana del Emprendedor”, donde se conjuntan todos los miembros del ecosistema emprendedor como empresarios, alumnos, académicos y autoridades gubernamentales. Según cifras del comité de emprendimiento, en promedio se presentan alrededor de 60 proyectos de negocios entre las etapas de prototipo y negocios en marcha por semestre, de estos, solamente 1 llega a continuar su vida productiva posterior al egreso de los estudiantes.

Los programas de las materias consideran contenido temático y actividades que puedan llevar a que el alumno desarrolle no solo las capacidades, sino también las habilidades y la motivación para la creación de negocios, tomando como elemento transcendental el desarrollo de un producto final listo para su comercialización previo a su presentación ante varios evaluadores. Sin embargo, se identifica como problemática que, pese a contar con la formación para crear proyectos de negocio, los estudiantes no logran desarrollarlo de manera que trascienda de un proyecto hecho en la materia a uno consolidado en el mercado; para ello, es importante identificar cuáles son las habilidades, capacidades y conocimientos que se adquieren y como se relacionan con el emprendimiento.

Fundamentación teórica o marco teórico

Para comenzar a analizar este apartado se presentan a continuación las definiciones de habilidad y capacidad.

Las habilidades son estructuras lógicas del pensamiento que permiten asimilar, conservar, utilizar y exponer los conocimientos. Se forman y desarrollan a través de la ejercitación de las acciones mentales y se convierten en modos de actuación que dan solución a tareas teóricas y prácticas. Las habilidades se desarrollan en una compleja red de interrelaciones, en la cual, además, se asimilan conocimientos gracias a la actividad consciente de quién aprende, y desarrolla sus habilidades en el acto de aprender conocimientos (Álvarez de Zayas, 2000).

Así pues, la capacidad es la posibilidad de desarrollar con éxito una actividad, generaliza la esfera ejecutora de la estructura de la personalidad, la regula, pero que la posibilidad se convierta en realidad depende de condiciones externas (hogar, escuela, colectivo) e internas (necesidades, intereses). Por lo tanto, las capacidades no se manifiestan en los conocimientos, hábitos y habilidades como tales, sino en la dinámica del proceso de adquisición o dominio de los mínimos necesarios en una actividad.

En este sentido, las capacidades, habilidades y conocimientos adquieren su relevancia en las distintas etapas por las que atraviesa un alumno antes, durante y después de haber cursado la materia de Desarrollo de Emprendedores, pues esta se plantea como una especialidad más que como un eje transversal durante toda la carrera, lo que quiere decir que, con excepción de las carreras que llevan más materias de formación administrativa, para el resto no es posible fortalecer estos elementos fuera del curso de la materia, cuestión que puede no garantizar que el alumno conserve todo lo aprendido.

Para continuar, fue necesario analizar los programas de la materia para identificar aquellos elementos que se consideran como prioritarios en el aprendizaje de los alumnos. Es pertinente aclarar que este estudio solo tiene incidencia en la materia denominada Desarrollo de Emprendedores y no otras que sugieren también una inclinación hacia el tema.

Conocimientos, aptitudes, actitudes, valores, capacidades y habilidades que el alumno debe adquirir

Las materias de Desarrollo de Emprendedores son impartidas en 8 grupos en el Centro Universitario de la Costa correspondientes a las carreras de Administración, Contaduría, Turismo, Biología, Ciencias y Artes Culinarias, Arquitectura e Ingeniería Civil. Dentro de los programas se establece lo siguiente:

10. Estrategias educativas para fomentar el emprendimiento universitario: una propuesta basada en habilidades, capacidades y conocimientos clave

El alumno será capaz de explicar la forma en que operan los diferentes sistemas sociales, a través de análisis de los fenómenos socioeconómicos y sus interrelaciones con los contextos nacional e internacional, por lo que estará preparado para mejorar los sistemas financieros, contables y de costos, así como el control de calidad utilizado en las instituciones públicas y las empresas.

Tendrá un espíritu de servicio ante la sociedad y en el ejercicio de su profesión, la que desarrollará con apego a las leyes, normas, principios y valores que rigen.

No obstante, aun cuando se reconoce la relevancia de emprender y la incidencia de la educación sobre la IE (Velez y Bustamante, 2020, p. 63), todavía existen resultados dispares respecto de cuáles son las variables que influyen mayormente en las ganas de emprender, y cuál es el rol que desempeña la enseñanza del emprendimiento (Araya-Pizarro, 2021). Esto tomando en cuenta que las tasas de emprendimiento continúan siendo bajas, para ello es necesario identificar las habilidades y capacidades que deben desarrollar los alumnos de la materia de Desarrollo de Emprendedores para la implementación de ideas de negocios.

La descripción no resulta clara y tampoco sugiere aspectos medibles para lograr identificar puntualmente las habilidades y capacidades de los alumnos que cursan la materia.

Por lo anterior, fue necesario elaborar un análisis referencial construido a partir de 30 artículos científicos con énfasis en capacidades y habilidades para la enseñanza del emprendimiento, a partir de los cuales se concluyó lo siguiente:

TIPO	CUALIDAD	DESCRIPCIÓN
Habilidad	Resolución de problemas	Consiste en identificar y buscar soluciones a los problemas que surjan en determinado momento durante el emprendimiento
Habilidad	Innovación	Relacionado al punto anterior, la destreza de crear ideas relevantes que sean diferentes a cualquiera ya existente.
Habilidad	Visión estratégica	Aptitud para analizar situaciones desde diferentes puntos de vista, buscando así encontrar soluciones efectivas para cada una de ellas.
Habilidad	Pensamiento de diseño	Metodología donde se buscan soluciones innovadoras a problemáticas para satisfacer las necesidades de las personas. Es un enfoque orientado a los usuarios.
Habilidad	Growth Hacking	Disciplina que busca incrementar los ingresos o impactos de forma rápida minimizando los costes de la organización para ello.

10. Estrategias educativas para fomentar el emprendimiento universitario: una propuesta basada en habilidades, capacidades y conocimientos clave

Habilidad	Pensamiento crítico	Virtud para discernir y evaluar información, liberándola de sesgos para la toma de decisiones.
Habilidad	Administración del tiempo	Facilidad para planear, organizar y controlar la utilización del tiempo en las diversas actividades dentro de la organización.
Habilidad	Adaptabilidad	Facilidad de actuar y adecuarse rápidamente a los cambios dados en el entorno.
Capacidad	Aplicación del conocimiento	Tener la competencia para utilizar todos los conocimientos que se le sean impartidos al alumno para el emprendimiento en su realización.
Capacidad	Manejo del fracaso	Inteligencia para sobrellevar el fracaso dentro de las actividades, orientando el pensamiento hacia uno positivo donde se busque aprender de los errores.
Capacidad	Resiliencia	Proceso de adaptabilidad a las adversidades enfrentadas, con la capacidad de mantener una posición de fortaleza.
Capacidad	Liderazgo	Capacidad de guiar y motivar a su equipo de trabajo, reconociendo las fortalezas de cada parte del mismo para seguir creciendo.
Conocimiento	Finanzas	Hace referencia a los conocimientos básicos del área financiera que sostienen a cualquier organización (ej. impuestos, declaraciones, etc).

Tabla 1. Habilidades, capacidades y conocimientos requeridos para el aprendizaje del emprendimiento en las universidades.

Nota: elaboración propia a partir del análisis referencial sobre habilidades, capacidades y conocimientos en la enseñanza del aprendizaje.

Contrastando lo sugerido en el programa de la materia con la Tabla 1, la enseñanza del emprendimiento tendría que considerar más habilidades, capacidades y conocimientos que lo establecido en los programas de materias aprobados por la academia. Algunas capacidades como el liderazgo y la motivación pueden incentivar al alumno a emprender su propio negocio posterior a la adquisición de los conocimientos en la materia; sin embargo, es requerido que pueda adquirir todos los elementos necesarios para que pueda sentirse capaz de llevar a cabo un emprendimiento hasta su crecimiento en el mercado.

Objetivos de la investigación

Objetivo general: determinar cuáles son las habilidades, capacidades y conocimientos que resultan clave para que los alumnos que cursan la materia Desarrollo de Emprendedores en el CUCosta puedan aprender a desarrollar proyectos de emprendimiento desde su enseñanza en las aulas hasta el inicio de operación de su negocio, fortaleciendo con ello los indicadores de emprendimiento.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las habilidades, capacidades y conocimientos que deben desarrollar los alumnos que cursan la materia Desarrollo de Emprendedores para la implementación de proyectos de emprendimiento?

Metodología

Enfoque: Cuantitativo, por el tipo de tratamiento de los datos. Para Sampieri (2018) la investigación con enfoque cuantitativo “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías”, conlleva planeamientos de problemas acotados, utiliza números, estadísticas, prueba hipótesis y teorías, así mismo, puede generalizar resultados, control sobre fenómenos, precisar, replicar y predecir.

Método: Deductivo, el objetivo de este método es partir de principios generales ya existentes y validados para llegar a conclusiones respecto a una situación. El método que se utilizará en esta investigación será deductivo, ya que se logra partir de la observación de la realidad a través de estadísticas, revisión del estado del arte. Y teórica para poder determinar las problemáticas del contexto.

El alcance es descriptivo, en este alcance de la investigación ya se conocen las características del fenómeno y lo que se busca es exponer su presencia en un determinado grupo humano. En el proceso cuantitativo se aplican análisis de datos de tendencia central y dispersión.

Instrumento y técnica de análisis de datos.

A partir de los resultados obtenidos en el marco referencial, se creó un instrumento de 39 preguntas que buscaba determinar los conocimientos, habilidades y capacidades que deben tener los alumnos que cursan la materia. El estudio se planteó en dos etapas, los resultados que se muestran son de la primera aplicación al mes y medio del inicio del curso, mismos que se contrastarán con una segunda aplicación al término. Toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad. La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales (Hernández Sampieri, 2009), para ello se realizó una prueba piloto de 35 alumnos de la asignatura. Se utilizó el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), en el que se obtuvo un Alfa de Cronbach de .806, lo que significa un alto grado de confiabilidad. Cabe señalar que en esta prueba piloto se descartaron 14 ítems del instrumento original, los cuáles no aportaban información relevante o suficiente para este estudio, quedando solo 25 para la aplicación final.

Asimismo, se aplicó la prueba de Friedman al instrumento aplicado con los resultados que se muestran en la siguiente tabla:

10. Estrategias educativas para fomentar el emprendimiento universitario: una propuesta basada en habilidades, capacidades y conocimientos clave

		Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrática	Chi-cuadrado de Friedman	sig
Inter sujetos		121.384	42	2.890		
Intra sujetos	Entre elementos	14461.697 ^a	24	602.571	993.238	.000
	Residuo	564.383	1008	.560		
	Total	15026.080	1032	14.560		
Total		15147.464	1074	14.104		

Media Global = 3.02

a. Coeficiente de concordancia de W = .955.

Tabla 2. Prueba de Friedman.

Nota: elaboración propia a partir del análisis en SPSS.

Como se puede observar, la Chi Cuadrado de Friedman es de 993.238, lo cual muestra una alta consistencia entre las respuestas de los alumnos sobre las habilidades, conocimientos y capacidades que están adquiriendo durante el curso de la materia de emprendimiento.

Posterior a este análisis se realizó una segunda aplicación del cuestionario con 25 ítems que pretendían evaluar cuáles eran las habilidades, capacidades y conocimientos presentes en los alumnos que actualmente están cursando la materia Desarrollo de Emprendedores. En esta primera etapa se pretendía obtener información tomando en cuenta el poco avance que se lleva en la asignatura.

La muestra se determinó a partir de una población de 179 alumnos de las diferentes carreras que cursan la materia. Aplicándose la fórmula para poblaciones finitas y tomando en cuenta un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, se determinó una muestra de 122 casos. Se proporcionó este instrumento a todos los alumnos y se eligieron aquellos que pudieron responder en el tiempo requerido. Los resultados se presentan a continuación:

Resultados / Hallazgos

Los alumnos que respondieron fueron en su mayoría mujeres, con un total de 77 alumnas y 45 alumnos, las carreras de ellos se presentan en la siguiente tabla:

Administración	40
Contaduría pública	38
Arquitectura	2
Gastronomía	5
Biología	16
Ingeniería Civil	13
Turismo	8
Total	122

Tabla 3. Carrera de los alumnos

Nota: elaboración propia a partir del análisis en SPSS.

Mayormente estos alumnos cursaron esta materia en sexto semestre de su carrera, en algunos casos se pudo haber tomado en otro semestre debido a que la postergaron.

Se preguntó a los estudiantes si había cambiado su percepción sobre el emprendimiento desde antes de cursar la materia hasta la actualidad que ya se encuentra cursándola, el 72.7% respondió que sí había cambiado y el 15.1% no, el resto omitió su respuesta.

Se realizó una pregunta para evaluar si se sentían con la capacidad de identificar oportunidades de negocio, a lo que el 78.1% respondió que sí, y el resto que no, esta pregunta intentaba evaluar cuáles aspectos de la materia son los que más contribuyen a esto, y predominaron Conocimiento de Herramientas y Metodologías, Desarrollo de Habilidades de Análisis e Inspiración y Generación de Ideas.

Es importante comentar que se hizo un análisis de correlación entre el cambio de percepción sobre el emprendimiento y el desarrollo de la capacidad de identificación de nuevos negocios, de esto resultó un coeficiente de -0.90 , lo que significa una baja asociación entre ambos. De la misma manera, se buscó la correlación entre la carrera y la capacidad de identificar nuevas ideas de negocio, el coeficiente resultó de -0.112 , descartando así la correspondencia entre ambas variables.

10. Estrategias educativas para fomentar el emprendimiento universitario: una propuesta basada en habilidades, capacidades y conocimientos clave

Es importante destacar que los alumnos que más se sienten capaces de comenzar un negocio son de aquellas carreras con formación administrativa, tales como Administración, Contaduría y Turismo.

En relación con la habilidad del trabajo en equipo, el 77% considera tenerla, el 14.8% considera que depende del contexto y el resto considera que debe reforzarla. Al preguntarles cuál habilidad, capacidad o conocimiento era más importante para poder emprender, se obtuvieron los siguientes resultados:

Liderazgo	26
Creatividad	25
Gestión financiera	54
Comunicación	17
Total	122

Tabla 4. Habilidades más importantes para el emprendimiento.
Nota: elaboración propia a partir del análisis en SPSS.

Se destaca la gestión financiera como preponderante según la percepción de los alumnos. Asimismo, se preguntó sobre su capacidad de resolución de problemas, los resultados fueron los siguientes:

Excelente	21.6
Buena	54.0
Regular	10.8
Pésima	1.4
Total	87.8

Tabla 5. Capacidad de resolución de problemas.
Nota: elaboración propia a partir del análisis en SPSS.

Se destaca que los estudiantes tienen una buena capacidad para resolver problemas.

En cuanto a la habilidad para el manejo del tiempo, el 55% de los alumnos respondió que es buena y el 12% que es excelente, el resto respondió que es de regular a malo. En el rubro de conocimientos se preguntó al estudiante sobre el manejo de recursos financieros como elemento básico para el desarrollo de negocios, de esto, el 38.8% están de acuerdo, el 30.2% responde de forma neutral, el 10.1% está totalmente de acuerdo y el resto está en desacuerdo.

10. Estrategias educativas para fomentar el emprendimiento universitario: una propuesta basada en habilidades, capacidades y conocimientos clave

Un aspecto importante dentro de los negocios es la capacidad de adaptación al entorno, en esta pregunta, el 41.5% está de acuerdo con que tiene capacidad de adaptación, el 29.5% responde de forma neutral, el 11.5% está totalmente de acuerdo y el 5% se encuentra en desacuerdo.

En la pregunta sobre el desarrollo de la Capacidad de Liderazgo, el 40.8% de los alumnos están de acuerdo con tener esta habilidad, el 23.7% responde de forma neutral, el 16.5% está totalmente de acuerdo y el resto está en desacuerdo. Aunque puede parecer anticipado, se les preguntó a los alumnos sobre la capacidad de crear un Plan de Negocios, los resultados arrojaron que el 36.7% está de acuerdo, el 30.2% responde de forma neutral y el resto está en desacuerdo. Respecto a la habilidad de uso de tecnologías para el emprendimiento, un total del 37.7% de los encuestados están de acuerdo, seguido de una respuesta neutral con el 31.9% y un 11.5% totalmente de acuerdo, mientras que los demás están en desacuerdo.

Sobre la motivación para emprender, el 33.8% de los encuestados están de acuerdo, seguido de una respuesta neutral con el 27.3% y un 15.1% totalmente de acuerdo, mientras que el resto están en desacuerdo.

En cuanto al desarrollo de capacidad de innovación, un total del 38.8% de los encuestados están de acuerdo, seguido de una respuesta neutral con el 21.3% y un 18.9% con respuesta de totalmente de acuerdo, mientras que los demás están en desacuerdo.

Discusión / Conclusiones

Esta primera aplicación supone un acercamiento a las habilidades, conocimientos y capacidades que poseen los alumnos actualmente. Estos resultados definen una postura un tanto alejada de lo que se busca lograr al cierre del curso, puesto que estos factores van a ser determinantes para que los proyectos de emprendimiento puedan lograrse de manera óptima y no queden solo como una propuesta de fin de curso; sin embargo, se van a ir adquiriendo durante la impartición de la materia.

En la siguiente tabla se describe cada elemento, así como su clasificación de acuerdo a lo obtenido en los resultados.

TIPO	CUALIDAD	DESCRIPCIÓN
Habilidad	Habilidad de manejo del tiempo	El 55.4% de los encuestados la considera una habilidad importante para el emprendimiento. La gestión eficaz del tiempo es crucial para la productividad, la eficiencia y el equilibrio entre la vida laboral y personal de los emprendedores.

10. Estrategias educativas para fomentar el emprendimiento universitario: una propuesta basada en habilidades, capacidades y conocimientos clave

Capacidad	Resolución de problemas	La capacidad para resolver problemas permite a los alumnos superar obstáculos, encontrar soluciones creativas a los desafíos y adaptarse a los cambios del entorno.
Habilidad	Gestión financiera	Este resultado se debe a que la gestión financiera es fundamental para la viabilidad y el éxito de cualquier negocio.
Conocimiento	Conocimiento de herramientas y metodologías	El 29.5% de los encuestados encuentra este conocimiento clave para identificar oportunidades de negocio. Esto se debe a que el conocimiento de herramientas y metodologías proporciona a los emprendedores las herramientas necesarias para analizar el mercado, identificar nichos y desarrollar ideas de negocio innovadoras.
Habilidad	Liderazgo	El 18.7% de los encuestados la considera una habilidad importante para el emprendimiento. El liderazgo es crucial para motivar equipos, tomar decisiones estratégicas y guiar a la empresa hacia el éxito.
Habilidad	Creatividad	El 18.0% de los encuestados la considera una habilidad importante para el emprendimiento. La creatividad permite a los emprendedores generar ideas innovadoras, encontrar soluciones originales a los problemas y diferenciarse de la competencia.
Habilidad	Desarrollo de habilidades de análisis	El 20.1% de los encuestados encuentra esta habilidad como clave para identificar oportunidades de negocio. Las habilidades de análisis permiten a los emprendedores evaluar el mercado, identificar tendencias y tomar decisiones informadas.
Habilidad	Comunicación	El 12.2% de los encuestados la considera una habilidad importante para el emprendimiento. La comunicación efectiva es esencial para transmitir ideas, negociar acuerdos y construir relaciones con clientes, proveedores e inversores.

Tabla 6. Habilidades, capacidades y conocimientos que poseen los alumnos que se encuentran cursando la materia Desarrollo de Emprendedores.

Nota: elaboración propia a partir del análisis en SPSS.

El resultado del estudio revela información importante sobre lo que los alumnos perciben como aspectos relevantes en su formación como futuros emprendedores. Las habilidades, capacidades y conocimientos que se encontraron en esta primera aplicación con unos meses de inmersión en la materia, difieren un poco de lo que proponen los programas que corresponden al perfil de los alumnos. Los resultados obtenidos son sorprendentes puesto que, si bien se apegó el



10. Estrategias educativas para fomentar el emprendimiento universitario: una propuesta basada en habilidades, capacidades y conocimientos clave

estudio a lo que se encontró en el marco referencial, algunas habilidades como el liderazgo y la capacidad de desarrollar ideas de negocio han tenido sin duda una aparición sorprendente. Es normal que los conocimientos no aparezcan tal como lo hacen las habilidades y es que estos podrán tener una presencia más significativa al finalizar el curso, tomando en cuenta que esta materia tiene ese objetivo principal: fortalecer los conocimientos, capacidades y habilidades de los estudiantes como emprendedores.

Referencias

- A., G. (2015). Educación emprendedora en la formación profesional. Cantabria: Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria.
- Álvarez de Zayas, C. (2000). La escuela en la vida. La Habana : Editorial Pueblo y Educación.
- Back to School: An Examination of Teachers' Knowledge and Understanding of Entrepreneurship Education. (2023). En N. Birdhistle, T. , & T. Bronwyn.
- Castillero, O. (12 de diciembre de 2024). Psicología y Mente. <https://psicologiymente.com/inteligencia/pensamiento-critico>
- Comesaña-Comesaña, P., Amorós-Pons, A., & Alexeeva-Alexeeva, I. (2022). Techno creativity, Social Networks and Entrepreneurship: Diagnostics of Skills in University Students.
- Fuente, O. (3 de noviembre de 2024). IEBS. <https://www.iebschool.com/blog/que-es-growth-hacking-como-aplicarlo-marketing-marketing-digital/>
- Guojin, C. (2011). Study and Practice on Training Scheme of University of University Students' Entrepreneurship Ability.
- Hernández , S. R. (2018). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Jena , R. K. (2020). Measuring the impact of business management Student's attitude towards entrepreneurship education on entrepreneurial intention: A case study. Computers in Human Behavior, 107. <https://doi.org/doi:10.1016/j.chb.2020.106275>
- Kasirye, R. (2023). Learning Experiences and Perceived Competencies to Integrate Instructional Technology among Pre-service Teacher Trainees at Busitema University.

10. Estrategias educativas para fomentar el emprendimiento universitario:
una propuesta basada en habilidades, capacidades y conocimientos clave

- Martínez, J., & Ortega, L. (2021). MODELOS EDUCATIVOS QUE IMPULSAN EL EMPRENDIMIENTO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. TECTZAPIC Revista Académico-Científica, 32-40.
- México, A. (s.f.). ¿Qué es la resiliencia?
- Mico, H., & Congu, J. (2023). Entrepreneurship Education, a Challenging Learning Process towards Entrepreneurial Competence in Education.
- Molina, A., Rubio, G., Bonilla, V., & Medina, J. (2020). MODELO DE EDUCACIÓN EN EMPRENDIMIENTO. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y EMPRESARIAL. Revista Boletín Redipe, 146-162.
- Mosquera, A., Bayona, R., & Vergel, D. (2022). Modelo innovador para la enseñanza del emprendimiento: un enfoque desde las soluciones empresariales. Revista Científica Profundidad Construyendo Futuro, 10-24.
- Nathalie, J., & Cervantes Guzmán. (2021). Development of Entrepreneurship in Universities. International Journal of E-Entrepreneurship and Innovation.
- Peralta, Y., Rompató, M., Pesce, N., & Tessier, D. (2021). Estrategias de fomento al emprendimiento en la educación superior. Un análisis desde la perspectiva de estudiantes de pregrado universitarios. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 328-344.
- Rivera, V. (22 de Enero de 2021). admetriks. <https://www.admetricks.com/blog/que-es-el-design-thinking-pensamiento-de-diseno>
- Rodriguez, R. (16 de Marzo de 2023). IEBS: <https://www.iebschool.com/blog/taller-como-potenciar-las-habilidades-del-emprendedor-empresa-creacion-empresas/>
- Saldarriaga, M., & Guzmán, M. (2018). Enseñanza del emprendimiento en la educación superior: ¿Metodología o modelo? Revista Escuela de Administración de Negocios, 125-142.
- Velez , C., & Bustamante , M. (2020). La educación para el emprendimiento como predictor de una intención emprendedora de estudiantes universitarios. Formación universitaria, 13(2), 63-72. <https://doi.org/doi:10.4067/s0718>



Capítulo 11

La educación catalizadora del cambio: una investigación sobre la prevención de las brechas de género desde la sororidad estudiantil

Ivón Abigail González Garza

Universidad Nacional Autónoma de
Nuevo León, Nuevo León, México

<https://orcid.org/0000-0003-3819-5395>

11. La educación catalizadora del cambio: una investigación sobre la prevención de las brechas de género desde la sororidad estudiantil

El propósito de este estudio es describir cómo la implementación de talleres interactivos estudiantiles se constituye como una herramienta clave para promover la igualdad de género. En el presente se muestra la descripción de estas actividades, donde se busca sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de reducir las brechas de género, un desafío fundamental para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. En este contexto, este estudio es fundamental, ya que sustenta la evidencia que genera conciencia sobre la igualdad que no solo favorece un ambiente de respeto y comprensión, sino que se convierte en un elemento esencial dentro de cualquier institución educativa. En esta investigación fomenta la reflexión y el diálogo activo, lo que permite comprender de manera más profunda las implicaciones de la desigualdad de una cultura de igualdad, donde todos los miembros de la comunidad educativa participen activamente en la construcción de un entorno inclusivo y libre de discriminación.

Palabras clave: experiencias, estudiantes, brechas de género, sororidad

Introducción

El Objetivo 5 de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas se centra en lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas. Este objetivo busca eliminar todas las formas de discriminación y violencia contra mujeres y niñas, promover la participación plena y efectiva en todos los ámbitos de la vida y asegurar el acceso a la educación, la salud y la toma de decisiones. Entre las metas específicas están eliminar la violencia de género, asegurar el acceso igualitario a la participación política y económica, y garantizar el acceso universal a servicios de salud sexual y reproductiva (Organización de las Naciones Unidas, 2020).

Se considera que la educación tiene un papel fundamental en el desarrollo de sociedades inclusivas y equitativas; dentro del marco de la igualdad de género, es un factor de cambio al proporcionar instrumentos que permiten interpelar las estructuras sociales que dan paso a las desigualdades sociales.

La disparidad de género, que se refiere a la diferencia en el acceso, las oportunidades y los resultados entre hombres y mujeres, continúa siendo uno de los principales impedimentos para edificar una sociedad justa. Mediante un método educativo que promueva la sororidad en los estudiantes, la educación puede tener un papel esencial en la prevención y disminución de estas desigualdades.

Marco teórico

La educación como motor de la transformación social

Tradicionalmente, la educación se ha considerado un motor de transformación social. En su libro *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire argumenta que la esta debe ser un proceso de sensibilización y fortalecimiento, posibilitando a los



11. La educación catalizadora del cambio: una investigación sobre la prevención de las brechas de género desde la sororidad estudiantil

alumnos no solo obtener saberes, sino también examinar de manera crítica las estructuras de opresión. El término “educación liberadora”, como se denomina este método educativo, es esencial para meditar acerca de la capacidad de la educación como impulsor de la transformación hacia una igualdad de género más amplia.

Además de impartir conocimientos académicos, el propósito de la educación es promover una cultura de derechos humanos y equidad social. De acuerdo con Galtung (2004), la “educación para la paz” conlleva la transformación de las estructuras de poder que perpetúan la violencia y la inequidad, incluyendo la violencia de género. De esta manera la educación es el factor de cambio trascendental hacia la inclusión, de tal manera que es significativo este escenario, considerando no solo los términos cognitivos, sino también las relaciones de género, etnia y estrato social (Ainscow, 2005).

Brechas de género en la educación

En el ámbito educativo, las diferencias de género abarcan no solo las desigualdades en el acceso a la educación, sino también las disparidades en los resultados y el trato que hombres y mujeres experimentan. De acuerdo con Walby, la desigualdad de género es el resultado de una interacción compleja entre factores estructurales, culturales y sociales que perpetúan la brecha entre los sexos.

El estudio de las brechas de género también involucra el análisis de las normas que se reproducen en las instituciones educativas. Según Salamanca López (2015), los sistemas educativos a menudo refuerzan los estereotipos tradicionales, contribuyendo a la perpetuación de roles sociales rígidos que limitan las oportunidades de las mujeres y las niñas. A nivel de la enseñanza primaria y secundaria, esto puede verse en la diferenciación de los currículos y los materiales pedagógicos que presentan a las mujeres en roles estereotipados, mientras que los hombres son representados en roles de liderazgo y autoridad.

La sororidad como medio de educación

La sororidad, concebida como la cooperación entre mujeres para promover una comunidad de respaldo recíproco, ha surgido como un principio fundamental en las corrientes feministas actuales. De acuerdo con Porras (2025), estas prácticas buscan potencializar la transformación social de las relaciones sociales entre las mujeres, para que de esta forma se genere una comunidad entre ellas en diferentes contextos, especialmente al buscar el beneficio colectivo.

En el contexto de la educación, la sororidad estudiantil surge como una táctica que facilita a las alumnas la creación de alianzas y redes de respaldo para afrontar los retos que plantean las desigualdades de género.

11. La educación catalizadora del cambio: una investigación sobre la prevención de las brechas de género desde la sororidad estudiantil

La implementación de iniciativas de sororidad en el ámbito universitario no solo beneficia el empoderamiento de las alumnas, sino que también permite transformar los entornos educativos en lugares inclusivos donde las estudiantes pueden compartir sus experiencias, reflexionar sobre los roles de género y encontrar soluciones colectivas a los desafíos que enfrentan. Dentro de esta situación, las iniciativas de sororidad pueden comprender talleres, clubes de debate, proyectos artísticos y diferentes maneras de fomentar la unión entre ellas.

Investigaciones aplicadas sobre la sororidad estudiantil y la prevención de brechas de género

Últimamente, el interés en el análisis de la sororidad entre los estudiantes y su impacto en la disminución de las desigualdades de género ha crecido. Diversas investigaciones han indicado que las acciones de solidaridad entre mujeres impactan de manera positiva en la autoconfianza y la independencia de las mujeres jóvenes, propiciando el desarrollo de habilidades de liderazgo, comunicación y negociación que son esenciales para superar los retos educativos.

La investigación de Camacho y Watson (2011) destaca cómo los grupos de sororidad en las universidades han servido para promover políticas educativas más inclusivas, como la implementación de protocolos de actuación contra el acoso sexual y la discriminación de género. Además, señala que las estudiantes que participan en estos espacios desarrollan una mayor conciencia crítica sobre las estructuras de poder y cómo estas afectan su vida cotidiana.

Los programas que incluyen actividades interactivas y reflexivas sobre el género han demostrado ser eficaces para promover un cambio en las actitudes hacia la igualdad. Teniendo en cuenta lo mencionado, el objetivo de esta investigación es evidenciar la influencia de un espacio de sororidad dentro de una escuela de negocios, tomando como base los lineamientos de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y sus Metas de Desarrollo Sostenible. Esta propuesta busca enfatizar la relevancia de garantizar que todas las estudiantes cuenten con las oportunidades y medios esenciales para lograr su máximo potencial. Además, planea resaltar la importancia de contar con un espacio enfocado en la equidad de género dentro del ámbito educativo para fomentar una sociedad más justa e inclusiva.

Parte de su historia, los círculos de sororidad nacen a partir del año 2022, dando paso a un nuevo departamento de equidad de género en la institución, con la meta de fomentar un entorno seguro para los estudiantes, en particular las mujeres. El propósito es impulsar el empoderamiento, la seguridad, hermandad y erradicar cualquier tipo de violencia en todos los ámbitos de la vida académica y personal. El enfoque del área de equidad de género se centra en la creación de un ambiente propicio para que las alumnas compartan experiencias, reflexionen sobre su situación y reciban apoyo.

11. La educación catalizadora del cambio: una investigación sobre la prevención de las brechas de género desde la sororidad estudiantil

Entre los objetivos y actividades fundamentales que se persiguen en este lugar se encuentran los siguientes:

Promover la participación y difusión de distintos temas sobre igualdad y equidad de género mediante talleres y espacios de trabajo colaborativos. La meta es establecer entornos de aprendizaje que aborden cuestiones como derechos humanos, empoderamiento femenino, combate a estereotipos de género y estrategias para disminuir la violencia de género, esto se lleva a cabo semestre tras semestre, contando con la participación de 250 alumnas de las diferentes carreras en la institución.

El taller consiste en participar en diversas sesiones interactivas que permiten conocerse a sí mismas incrementar habilidades interpersonales, así como el empoderamiento, la seguridad personal y profesional. Además, pueden pertenecer a una red de apoyo en la que se fomenta la ayuda mutua, la colectividad y la promoción de la igualdad de género, a través de diversas actividades académicas y de formación integral.

Objetivo general

Describir cómo el desarrollo de talleres estudiantiles es un elemento clave para fomentar la sororidad a través del trabajo en equipo y la comunicación.

Metodología

Una metodología cualitativa es fundamental para desarrollar un espacio para la difusión de la sororidad y equidad de género, ya que su propósito considera las experiencias, sentimientos y perspectivas de las mujeres en un contexto más profundo y personal (Corona, 2018).

El enfoque explicativo permite una comprensión más enriquecedora de las realidades de las estudiantes, creando un lugar seguro donde las alumnas puedan ser validadas, compartidas y comprendidas sin juicio.

Entre las características a destacar de la metodología cualitativa se encuentran (Vasilachis et al., 2006):

- El conocimiento es esencial y emerge de los sujetos de estudio que participan a profundidad en la investigación.
- El investigador y los participantes interactúan constantemente de forma dinámica durante el desarrollo del estudio.
- La investigación es producto de la mezcla de valores culturales, y étnicos de los participantes.

Se aplicaron herramientas como la entrevista semi estructurada y de elaboración propia, así como diversas dinámicas de grupo a 50 alumnas que son parte de los talleres desde su comienzo (2022) las técnicas permitieron la reflexión sobre

11. La educación catalizadora del cambio: una investigación sobre la prevención de las brechas de género desde la sororidad estudiantil

sus propias vivencias y las normas sociales y culturales que han influido en su identidad y en sus relaciones con otras mujeres.

Es importante hacer mención que el estudio se realizó en una escuela de negocios en el norte de Nuevo León, donde una de sus actividades extracurriculares es formar parte de este taller. Las reuniones son de forma mensual y se desarrollan diferentes sesiones interactivas donde se ven temas encaminados al crecimiento profesional, así como personal, los talleres inician cuando comienza el semestre y concluyen previo a exámenes finales. Además, la edad de las participantes ronda entre los 18 a 22 años de las diferentes.

Resultados

El principal impacto en la institución fue el reconocimiento a los círculos de sororidad como pioneras y participantes a nivel facultad (FACPYA) y universidad (UANL, 2023), sumando al proyecto alumnas de las facultades de Físico Matemático, Derecho y Criminología, Nutrición, Psicología y Arquitectura. A nivel nacional, en julio del 2024 se obtuvo el distintivo Compromiso para la Igualdad De Género ante la Asociación Nacional de Facultades de Contaduría y Administración (ANFECA), este reconocimiento distingue a las instituciones de educación superior por actividades, acciones e iniciativas que promueven la integración y formalización de la perspectiva de género en sus operaciones, con el objetivo de alcanzar la igualdad, así como la participación en el programa Tecnológicas 2024, donde se becaron a 22 estudiantes.

Además, se creó un departamento dedicada a promover la igualdad de género que logró:

- Incremento en la participación femenina en actividades académicas y de formación integral.
- Inspiración y asesoramiento a instituciones educativas para construir comunidades de apoyo.
- Facilitación de la creación de redes de contactos profesionales y personales, abriendo puertas a oportunidades laborales, colaboraciones y crecimiento personal.
- Las mujeres que apoyan a otras mujeres pueden convertirse en modelos a seguir, mostrando a las nuevas generaciones la importancia de la colaboración y el apoyo mutuo.

11. La educación catalizadora del cambio: una investigación sobre la prevención de las brechas de género desde la sororidad estudiantil

Dentro de la Tabla 1 se resumen los acontecimientos propios al área

2022	Formación del área de equidad de género, dentro de la subdirección académica. Participación dentro del diplomado de igualdad y equidad de género, a través de la coordinación nacional de igualdad de género de la ANFECA.
2023	<p>Primera generación de círculos de sororidad y equidad de género, donde participaron 15 estudiantes.</p> <p>Reconocimiento por parte de la universidad como grupo pionero de sororidad https://vidauniversitaria.uanl.mx/campus-uanl/crean-en-facpya-grupo-pionero-de-sororidad/</p> <p>Prueba piloto para obtener el Distintivo Compromiso Para La Igualdad De Género, por la ANFECA.</p> <p>Participación en el 2da generación del Diplomado en Igualdad de Género, Diversidad Sexual e Inclusión, que se realizó en conjunto con la Universidad de Salamanca (USAL) y que tuvo como sede a la Facultad de Derecho y Criminología. https://www.milenio.com/politica/inicia-uanl-diplomado-igualdad-genero-diversidad-sexual</p>
	<p>Presentación con los alumnos de primer semestre dentro del curso inductivo.</p> <p>Segunda generación del taller de sororidad, participación de 30 alumnas, se trabajaron en conjunto con profesionistas de la Facultad de Nutrición, Banco Base, Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano .</p> <p>Participación dentro del coloquio en busca de la igualdad de género desarrollado por la secretaria de igualdad e inclusión de la UANL.</p>
2024	<p>Participación dentro de la Feria estudiantil (FACPYA/ marzo, 2024).</p> <p>Asistencia al simposio “La violencia contra las mujeres y su intervención” desarrollado por la secretaria de igualdad e inclusión de la UANL.</p> <p>Obtención del distintivo compromiso para la igualdad de género ANFECA 2024.</p> <p>Tercera generación de círculos de sororidad y equidad de género participaron 150 estudiantes.</p>

Fuente: elaboración propia

Referente al desarrollo de las entrevistas a partir de la codificación de las respuestas, las estudiantes principalmente destacan:

- Dentro de los talleres, el apoyo es mutuo entre mujeres, base para combatir la discriminación, porque fomenta un entorno de empatía y colaboración. Al unirse para compartir recursos y experiencias, las mujeres pueden construir un frente unido que fortalezca sus voces y derechos, avanzando hacia la eliminación de todas las formas de discriminación contra mujeres y niñas a nivel local.
- La sororidad promueve un entorno donde las mujeres se escuchan y se comprenden unas a otras. Esta empatía es esencial porque permite a las mujeres reconocer y validar las experiencias compartidas de discriminación y opresión. Al comprender las diversas formas en que la discriminación afecta a diferentes mujeres, ya sea por raza, clase social, orientación sexual

11. La educación catalizadora del cambio: una investigación sobre la prevención de las brechas de género desde la sororidad estudiantil

o cualquier otra característica, se crea una base sólida para la unidad y la acción conjunta.

- Fomenta la creación de redes de apoyo que pueden ser cruciales para la movilización y el empoderamiento. Estas redes permiten a las mujeres compartir recursos, conocimientos y estrategias para enfrentar los desafíos comunes. A través de estas redes, las mujeres pueden ofrecer ayuda práctica y emocional, además de crear oportunidades para el crecimiento personal y profesional. Este apoyo mutuo fortalece la capacidad colectiva para enfrentar y superar barreras.
- La sororidad impulsa a las mujeres a actuar no solo en beneficio propio, sino también en el de otras mujeres y niñas que enfrentan discriminación. Esta perspectiva inclusiva y solidaria es fundamental para abordar las desigualdades estructurales y sistémicas. Las mujeres que practican la sororidad tienden a ser defensoras activas de los derechos humanos y la justicia social, abogando por cambios que beneficien a todas las mujeres, especialmente a las más marginadas.
- La sororidad es fundamental para asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres en todos los niveles de decisión porque fomenta un entorno de apoyo y empoderamiento entre ellas. Al practicarla, se ayudan mutuamente a superar barreras y obstáculos que históricamente han limitado su acceso a posiciones de liderazgo.

Apoyo en el desarrollo educativo

La sororidad dentro de la facultad impulsa el desarrollo profesional al proporcionar redes de apoyo y mentoría. Las alumnas guían y apoyan a otras mujeres en su ascenso académico ofreciendo consejos, oportunidades y visibilidad. Este tipo de apoyo puede ser crucial para romper el “techo de cristal” y permitir que más mujeres accedan a roles de liderazgo en ámbitos políticos, económicos y públicos.

Creación de oportunidades

La solidaridad entre alumnas también facilita la creación de oportunidades a través de redes de contactos. Al promover y recomendar a otras alumnas para pertenecer a diferentes grupos académicos, deportivos y artísticos donde se aumenta la representación femenina en todas las áreas, asegurando que más voces sean escuchadas y más perspectivas sean consideradas en la toma de decisiones.

Promoción de la igualdad de oportunidades

El proyecto en desarrollo contribuye a la igualdad de oportunidades al desafiar y cambiar las normas y estructuras que perpetúan la desigualdad. A través de la colaboración y el activismo conjunto, las mujeres pueden abogar por políticas y prácticas que promuevan la igualdad en el acceso a liderazgo y toma de decisiones, contribuyendo a un cambio sistémico.



Fortalecimiento del movimiento colectivo

El apoyo mutuo entre alumnas fortalece el movimiento colectivo por la igualdad de género. Cuando las mujeres se unen para promover el liderazgo femenino, su influencia es más significativa y efectiva. Este frente unido puede presionar a diferentes facultades de la universidad para que implementen políticas inclusivas y proporcionen oportunidades equitativas para todas las alumnas, así como docentes y personal administrativo.

Inspiración y modelaje

La sororidad también sirve como modelo inspirador. Al ver a mujeres exitosas apoyando a otras, se motiva a más mujeres a aspirar a roles de liderazgo. Este modelaje de comportamiento ayuda a cambiar la percepción social sobre el rol femenino en la vida política, económica y pública, animando a más de ellas a participar y liderar.

Conclusiones

La investigación representa una valiosa oportunidad para fortalecer sus hallazgos y generar un impacto significativo en la comunidad estudiantil. En este contexto, la creación de un área estudiantil enfocada en la equidad de género y la prevención de la violencia se perfila como una estrategia clave para consolidar una red de apoyo efectiva para las mujeres.

Además, este espacio puede ofrecer un entorno seguro donde las estudiantes se sientan acompañadas para compartir sus experiencias, expresar sus preocupaciones y recibir orientación profesional ante situaciones de violencia o discriminación. De tal forma que la conformación de esta comunidad estudiantil contribuirá al fortalecimiento de la sororidad, promoviendo redes de apoyo emocional, social y académico entre mujeres y fomentando un sentido de solidaridad y pertenencia.

La participación de las alumnas mediante talleres, conferencias y actividades formativas, permite que las alumnas tengan un papel activo en la educación y sensibilización de la comunidad universitaria sobre la violencia de género, sus manifestaciones y formas de prevención, promoviendo así una cultura de respeto, igualdad y no violencia.

El impulso de espacios de diálogo y formación permitirá fomentar una mayor participación femenina en áreas históricamente subrepresentadas como STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), el liderazgo estudiantil y el emprendimiento digital.

Es fundamental establecer vínculos con especialistas en derechos humanos, psicología, asesoría legal y bienestar estudiantil, a fin de garantizar que las estudiantes tengan acceso a recursos e información adecuados cuando enfrenten situaciones de violencia o discriminación.

11. La educación catalizadora del cambio: una investigación sobre la prevención de las brechas de género desde la sororidad estudiantil

Esta iniciativa puede contribuir al diseño y consolidación de políticas institucionales más inclusivas, eficaces y sensibles a las necesidades de las mujeres, orientadas a la prevención y atención de la violencia de género en el entorno universitario. La consolidación de un área estudiantil enfocada en la prevención de la violencia de género no solo fortalecerá el tejido social entre ellas dentro de la comunidad educativa, sino que también promoverá una cultura universitaria basada en la equidad, la seguridad y el respeto. A partir de esta iniciativa, será posible implementar estrategias sostenibles que generen un impacto positivo a largo plazo en la vida de las estudiantes, garantizando que tanto la educación como la seguridad sean derechos plenamente accesibles para todas.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Barcena, A. y Prado, A. (2016). El imperativo de la igualdad: por un desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe. Entidad de las Naciones Unidas CEPAL.
- Bareiro, L y Soto, L. (2015). La hora de la igualdad sustantiva: participación política de las mujeres en América Latina y el Caribe Hispano. Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres -ONU Mujeres.
- Camacho Brown, L., & Watson Soto, H. (2011). Reflexiones sobre Equidad de Género y Educación Inicial. *InterSedes*, 8(14). Recuperado a partir de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/875>
- CNDH (2022). Comisión Nacional de Derechos Humanos. Recuperado el 20 de noviembre 2022 de <https://www.cndh.org.mx/index.php/search/node?keys=citar+pagina>
- Corona Lisboa, J. L. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. [Qualitative research: epistemological, theoretical and methodological foundations] *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, (144), 69-76. doi: <http://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>.
- Galtung, J. (2004). *Violence, war, and their impact: On visible and invisible effects of violence*. Polity Press.
- Naciones Unidas. (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 10 de Agosto de 2021, de *Objetivos de Desarrollo Sostenible*: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

11. La educación catalizadora del cambio: una investigación sobre la prevención de las brechas de género desde la sororidad estudiantil


ONU Mujeres. (2020.). ODS 5: Igualdad de género. ONU Mujeres. Recuperado el 4 de marzo de 2025, de <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-and-the-sdgs/sdg-5-genderequality#:~:text=ODS%205:%20Lograr%20la%20igualdad%20entre%20los,explotaci%C3%B3n%20sexual%20y%20otros%20tipos%20de%20explotaci%C3%B3n>

Praeli, F. J. E. (1997). Principio de igualdad y derecho a la no discriminación. *Ius et veritas*, (15), 63-72. Nogueira, H. (2006). El derecho a la igualdad ante la ley, la no discriminación y acciones positivas. *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, 2006, 10: 799-831 ISSN: 1138-039X.

Porrás Oropeza, M. (2025), Sororidad y affidamento: propuesta feminista para el crecimiento y el desarrollo en la salud social, *Alternativas en psicología* <https://alternativas.me/wp-content/uploads/Sororidad-y-affidamento-1.pdf>

Salamanca López, L. G. (2014). Coeducación, la erradicación de los estereotipos de género en la educación del siglo veintiuno. *Iberoamérica Social: Revista-Red De Estudios Sociales*, (III), 84-91. Recuperado a partir de <https://iberoamericasocial.com/ojs/index.php/IS/article/view/135>

Vasilachis I, Ameigeiras A, Chernobilsky L, Giménez V, Mallimaci F, Mendizábal N, Neiman G, Quaranta G, Soneira A (2006). *Estrategias de investigación*. México: Centro Panamericano de estudios Superiores.



Capítulo 12

Análisis del derecho humano a la educación media superior en Jalisco, hacia una cultura de paz

María Teresa Guzmán Robledo

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0000-0002-7290-5779>

Margarita Cantero Ramírez

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0000-0001-8515-7864>

Resumen

La reforma al artículo 3° constitucional del año 2019 en México establece, entre otros objetivos, el fomento de la cultura de la paz a través de la educación, lo cual representa un desafío al que se enfrenta el país, dado que se debe plantear un modelo educativo que permita lograr la efectividad de esta implementación a través de los programas de estudios y estrategias que lo permitan. Se planteó como objetivo analizar las acciones que se han seguido por parte de las escuelas de nivel medio superior en Jalisco para cumplir con el objetivo a través de la educación que estas imparten por medio de una metodología cualitativa. A manera de resultados, se describe en qué consiste el derecho a la educación y la cultura de la paz como derecho fundamental y las acciones implementadas por las escuelas de nivel medio superior para implementarla. Se concluye que a pesar de que han transcurrido 6 años de la reforma al artículo 3° de la Constitución, no se ha logrado plantear un modelo educativo para cumplir con esta integración, por lo cual resulta pertinente continuar con este tipo de estudios que expongan la problemática para realizar propuestas desde la academia que puedan incidir en ella.

Palabras clave: Sociología jurídica, derechos humanos, derecho a la educación, cultura de paz, educación media superior

Abstract

The reform to Article 3 of the Constitution in 2019 in Mexico, has among other objectives, the promotion of a culture of peace through education, which represents a challenge facing the country, since an educational model must be proposed to achieve the effectiveness of the implementation of a culture of peace through curricula and strategies that allow it. The objective of this study was to analyze the actions that have been implemented by high schools in Jalisco to fulfill the objective of promoting a culture of peace through the education they provide, using a qualitative methodology. The results describe the right to education and the culture of peace as a fundamental right and the actions implemented by high schools to implement the culture of peace. From which it is concluded that despite the fact that 6 years have passed since the reform to article 3 of the Constitution, it has not been possible to propose an educational model to achieve the implementation of the culture of peace; therefore, it is pertinent to continue with this type of studies that expose this problem in order to make proposals from the academy that can have an impact on it.

Keywords: Legal sociology, human rights, right to education, culture of peace, higher secondary education

Antecedentes

La educación es un aspecto clave en el proceso de crear y recrear la cultura porque impacta en el conocimiento y apropiación, tanto de valores como de normas que se reflejan en los comportamientos de las personas en la sociedad,

12. Análisis del derecho humano a la Educación Media Superior en Jalisco, hacia una cultura de paz

así como en su manera de pensar y actuar, contribuyendo a su libertad de desarrollarse. En este sentido, la educación resulta un agente promotor de cambio cultural que busca una construcción del ser humano que proporcione las condiciones para mantener un diálogo, comunicación asertiva, solidaridad y un aspecto humanístico ante los desafíos actuales (Khairunnisa et al., 2023; Colín Mercado, 2021).

De tal manera que la educación fomenta el desarrollo de capacidades de las personas y la transformación sociocultural de las sociedades hacia la convivencia pacífica, al incidir en la formación de ciudadanos responsables que actúan en favor de la comprensión de las diferencias con los otros y con ello a la cohesión social. Considerando lo anterior, y para indagar en la articulación de la norma con la realidad social, esta reflexión parte de la fundamentación teórica de la sociología jurídica respecto a garantizar el derecho a la educación (DE) que a la vez fomenta la cultura de paz (Fabre, 2024).

El camino que ha recorrido el DE en los textos constitucionales mexicanos ha sido largo, bajo diferentes ideologías derivadas de los marcos históricos acontecidos en el país; una de estas reformas fue en materia de derechos humanos (DDHH), la cual se llevó a cabo en el año 2011, considerándose un avance en la garantía y protección de los mismos. Uno de los artículos reformados fue el tercero, estableciendo que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar el respeto a los DDHH (Khairunnisa et al., 2023; Senado de la República, 2020). Estos cambios en la norma y en la política educativa mexicana se alinean con los compromisos morales ratificados por el país a nivel internacional que han servido de guía y base para el reconocimiento y fortalecimiento del DE.

La reforma descrita por el Senado de la República (2020) al numeral tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) del año 2019 marcó un cambio respecto al modelo educativo y los principios que deben regir a la educación, entre los cuales se encuentra el fomento de la cultura de la paz (CLP) a través de la educación, lo cual genera un cambio de paradigma. Esto se ve reflejado en el auge de acciones de educación para la paz que se han integrado al currículo educativo con temas como la resolución pacífica de los conflictos (RPC) y el respeto a los DDHH que contribuyen a la CLP en el sistema mexicano (Tabla 1).

Nivel	Estudio	Rango de edad
Básico	Preescolar	De tres a 15 años
	Primaria	
	Secundaria	

12. Análisis del derecho humano a la Educación Media Superior en Jalisco, hacia una cultura de paz

Medio superior	Técnico	De 16 a 18 años
	Bachillerato general	
	Capacitación para el trabajo	
Superior	Licenciatura	Mayores de 18 años
	Especialización	
	Maestría	
	Doctorado	

Tabla 1. Estructura del sistema educativo mexicano.
Nota: Elaboración propia a partir de la revisión documental.

La presente reflexión se centra en el nivel medio superior, al considerar que en esta etapa formativa la persona puede aprender herramientas que le permitan convivir en sociedad y realizar sus actividades cotidianas en paz, lo cual comparte con quienes se relaciona, para generar ciudadanos conscientes y comprometidos a los principios de una convivencia pacífica (Gobierno de México, 2025; Gutiérrez-Romero, 2023).

En el contexto del Estado de Jalisco, ubicado en el occidente de México, la normativa se ha ajustado a los principios constitucionales, al reflejarse en la Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco (2020) para garantizar el acceso al DE de forma inclusiva, con calidad y equidad, lo cual se relaciona con la Ley de Cultura de Paz del Estado de Jalisco (2021). De tal manera que han surgido programas encaminados a la prevención de acoso escolar, expresiones de violencias en el contexto escolar, discriminación y promoción de valores como el respeto, entre otros. Estos cambios, implican a la vez transformaciones en la formación de los docentes, al tener que desarrollar capacidades para transmitir conocimientos y habilidades en torno a temas sobre la educación en DDHH y la equidad de género que abonan a la CLP, mismos que se recuperan para reflexionar en los siguientes apartados.

Objetivo del trabajo

Analizar las acciones que se han implementado por parte de las escuelas de nivel medio superior, para cumplir con el objetivo del fomento de la cultura de la paz a través de la educación que estas imparten.

Metodología

Se trata de una reflexión realizada desde el enfoque cualitativo por medio del método documental (Aguilar Eguia, 2014). Se consultaron las bases de datos Vlex, Redalyc y Scielo, empleando los descriptores sociología jurídica, derechos humanos, derecho a la educación, cultura de paz, educación media superior, legal sociology, human rights, right to education, culture of peace, higher secondary education y México, así como los operadores booleanos comillas (“”) y AND

para delimitar los resultados de las búsquedas realizadas. En la selección de los textos académicos, normativos y de divulgación se consideró la fecha de publicación de los mismos en el periodo de 2020 a 2025, también se agregaron documentos considerados clásicos y referentes en el tema abordado.

El análisis de los documentos recuperados se basó en fichas de trabajo con análisis de contenido, lo cual permitió identificar puntos en común y diferencias a partir de las categorías de análisis previamente establecidas y relacionadas con los descriptores utilizados en la búsqueda de información en fuentes confiables consultadas. En todo momento, el trabajo realizado fue orientado por las consideraciones éticas señaladas en por la Asociación Americana de Psicología (APA, 2019) respecto al análisis documental, entre las cuales se identifica el respeto a la propiedad intelectual de terceros al emplear las citas y referencias correspondientes.

Aporte al conocimiento en el ámbito de educación **La cultura de la paz y su relación con la educación**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) reconoce a la educación como un aspecto clave para promover un cambio cultural mediante el que se fomente la cultura de paz (CLP), entendida en la Resolución A/52/13 de la Organización de las Naciones Unidas (1998) como el conjunto de comportamientos, valores y actitudes que buscan promover el respeto mutuo, diálogo y cooperación en la resolución de conflictos para rechazar expresiones de violencias entre naciones y a nivel personal y grupal, a fin de que esto contribuya a construir sociedades armoniosas, justas y equitativas.

Para autores como Flores (2021), la CLP depende de la libertad y responsabilidad del individuo para que se vea reflejada ante la sociedad, de manera que la educación no solo abarca la transmisión de conocimientos sino que también contribuye en la formación de ciudadanos que conocen su papel en la sociedad y para su transformación hacia la consolidación de la misma, al fomentar valores como la solidaridad, respeto a la diversidad, empatía y solidaridad considerados pilares en la convivencia pacífica para disminuir e idealmente erradicar expresiones de exclusión, discriminación y desigualdad.

La armonía de factores sociales, culturales, políticos, económicos, tecnológicos, entre otros, es primordial para evitar los conflictos, por lo tanto, es una relación del Estado y de la sociedad para alcanzar la CLP; sin embargo, se ha tenido una evolución donde la paz se desarrolla para establecer las condiciones que permitan culminar con las guerras y todo tipo de violencia a través de métodos de resolución de conflictos en la sociedad. Pues, construir entornos pacíficos pretende lograr una solución a los conflictos desde el consenso, para restaurar la convivencia entre los involucrados (Díaz Gamboa, 2015).

En el contexto mexicano, el objeto de la reforma constitucional al artículo tercero es precisamente que, por medio de la CLP, se implemente un modelo educativo que dé como resultado una (re)construcción en las personas para que puedan dar solución a conflictos tanto personales como colectivos, teniendo herramientas pertinentes como el pensamiento crítico, la comunicación asertiva y la puesta en práctica de valores. Así, la educación resulta un medio para el fomento de la paz, dado que contribuye a cumplir con las normas que conforman el marco de legalidad de contextos específicos que reconocen y protegen los DDHH, promoviendo acciones para detectar, prevenir, generar y dar tratamientos a las manifestaciones de violencias identificadas (Flores, 2021; Gutiérrez-Romero, 2023).

Derivado de ello, en las aulas se busca promover la CLP por medio de prácticas pedagógicas que inciden en los procesos de educación y aprendizaje, al fomentar la participación activa, priorizando el diálogo y la RPC que se presentan en el entorno escolar. Esta relación entre educación y CLP refuerza la escucha activa, la búsqueda de soluciones colaborativas, así como el expresar opiniones sin agresividad y desde valores para que todas las personas sean respetadas, quedando este aprendizaje para las siguientes etapas de vida de los estudiantes (Colín Mercado, 2021).

Las bases asentadas en la etapa escolar también se reflejan en otros contextos como en la convivencia familiar, con amigos, vecinos, compañeros de trabajo, interacción en instituciones, etcétera. Es decir que, por medio de la educación, las personas comprenden la importancia de la paz para su bienestar personal y social, con lo cual asumen su corresponsabilidad para construir, mantener y fortalecer contextos pacíficos que inciden en la justicia social, la defensa y garantía de DDHH, así como en el cuidado del medio ambiente (Khairunnisa, 2023; González Tinoco y Cervantes Medina, 2024).

La cultura de la paz en la reforma constitucional del artículo 3° del año 2019

Ante los retos globales de la sociedad contemporánea, la CLP, por medio de la educación, resulta una herramienta para la formación de ciudadanos comprometidos con mejorar sus entornos a través del cambio en los comportamientos y las formas de pensar en pro del bienestar general. Al respecto, resulta pertinente indagar en los antecedentes que motivaron la reforma y modernización de la educación como derecho, entre los cuales está la separación del Estado y la iglesia católica para garantizar la educación laica, respetar la libertad de creencias y fomentar el pensamiento crítico; también se identifica la libre enseñanza a la cual las personas accedan sin restricciones religiosas, ideológicas ni económicas, contribuyendo a la autonomía de las instituciones de educación y a la libertad de cátedra que cumple con estándares educativos que garantizan su calidad (Gutiérrez-Romero, 2023; Ramos Herrera et al., 2020).

12. Análisis del derecho humano a la Educación Media Superior en Jalisco, hacia una cultura de paz

Lo anterior se enmarca en las recomendaciones de la UNESCO (2022) para implementar el programa de CLP no solo en contextos de postconflicto, sino como un mecanismo para la prevención de violencias donde se integren como factores: la democracia, la tolerancia, la promoción del desarrollo, la educación para la paz, la libre circulación de información, así como la mayor participación de la mujer como enfoque integral para prevenir la violencia y los conflictos. Desde la educación democrática se busca fomentar la participación activa de los docentes, estudiantes y familias en los procesos de toma de decisiones educativas dentro del marco de respeto hacia los DDHH.

La participación activa, desde el ámbito de la educación, resulta un principio rector de la CLP al cambiar la forma en que las personas perciben y actúan ante conflictos, al romper la visión tradicional de que estos deben ser resueltos con imposición y fuerza, pues esto lleva a círculos viciosos de resentimiento y reproducción de violencias. Con los planteamientos de la UNESCO (2022) y autores como Luna Bernal et al. (2024), se plantea una nueva visión donde los abordajes de conflictos se realicen desde un marco de valores guiados por la empatía y el diálogo que permitan establecer soluciones colaborativas y comprensivas y que reconozcan las diferencias socioculturales en favor de la dignidad humana.

Lo planteado por la UNESCO (2022) y autores como Khairunnisa et al. (2023) supone, en primer lugar, dar cuenta del esfuerzo generalizado que modifica actitudes y mentalidades para la promoción de la paz y construir sociedades pacíficas, al cambiar la mentalidad centrada en la competencia por la cooperación, lo que a su vez lleva a superar estereotipos y prejuicios, requiriendo un proceso continuo y dinámico guiado por la participación ciudadana e involucrando los diferentes actores sociales en sus distintas etapas de vida.

De tal manera que el Estado es responsable de garantizar el acceso a la educación en apego al numeral tercero de la CPEUM, en el que se reconoce como un derecho fundamental, que a la vez se identifica como labor social al contribuir a la reducción de las desigualdades. Por medio de la educación la persona desarrolla habilidades cognitivas, emocionales y sociales que inciden en sus oportunidades de formación y en el futuro en su empleabilidad; es por esto que debe ajustarse al momento histórico que en el siglo XXI conlleva su modernización con la inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) que permiten responder a las demandas de los mercados laborales, abonan a la resolución de problemas complejos así como a la inteligencia emocional de los alumnos para que en su etapa adulta logren su regulación y gestión adecuada (Castellanos Silva et al., 2023; Colín Mercado, 2021).

En este sentido, en México, la reforma constitucional al artículo tercero en el año 2019 refrendó algunos principios de los DDHH como: la universalidad, al reforzar el planteamiento de la accesibilidad de la educación para todas las personas;

gratuidad, dado que el Estado elimina las barreras económicas al brindar educación sin costo; laicidad, puesto que se promueve la libertad de creencias y se trata de eliminar influencias religiosas; calidad, los esfuerzos del sistema de educación mexicano se dirigen a maximizar los logros de aprendizaje de los estudiantes; interculturalidad, se ha trabajado por el reconocimiento y respeto de las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas, así como a la inclusión de todas las personas en situaciones de discapacidad, vulneración y marginación (Colín Mercado, 2021; Gutiérrez-Romero, 2023).

Dichos principios también promueven la igualdad sustantiva impactando en la disminución e incluso eliminación de desigualdades por razón de género. a fin de garantizar la dignidad humana en la educación con el respeto a los DDHH para el desarrollo y bienestar de las sociedades. El fomento a la CLP es parte de la reforma educativa del 2019, el 30 de septiembre del mismo año se publicó la Ley General de Educación, la cual entre sus disposiciones garantiza el DE y su objeto es regular la educación que imparta el estado en los tres niveles de gobierno, priorizando el interés superior de la niñez (artículo 4° de la CPEUM). En el artículo 15 fracción 15 de la Ley General de Educación (2019) se establece como parte de los fines de la educación formar en el marco de la CLP en todos los niveles de educación, considerándola un eje transversal al fomentar el respeto, la tolerancia y los valores democráticos como base del diálogo constructivo, así como buscar llegar a acuerdos para soluciones pacíficas a las diferencias, respetando la inclusión e igualdad de género. Siendo de interés para este documento dar cuenta de los esfuerzos realizados en el nivel de educación medio superior en el Estado de Jalisco.

Reflexiones sobre actividades que promueven la cultura de paz en el nivel escolar medio superior de Jalisco

En la revisión de literatura se logró identificar acciones que se han implementado por parte de las escuelas de nivel medio superior en Jalisco (Figura 2) para fomentar la CLP a través de la educación que imparten, donde se ha considerado a la paz no solo como la ausencia de violencias sino como la apropiación y puesta en práctica de valores, entre los cuales resaltan el respeto, equidad, tolerancia, solidaridad y empatía que promuevan el diálogo para la búsqueda de soluciones pacíficas desde la inclusión; lo cual da cuenta de los esfuerzos con enfoques integrales que se han realizado las instituciones de Educación Media Superior (Martínez Martínez et al., 2022; Rojas Paredes y Nava Preciado, 2022).

Dichos esfuerzos se han realizado en diversos municipios del Estado de Jalisco, en el estudio de Paredes Rojas y Nava Preciado (2022) que abarcó la región costa (Puerto Vallarta e Ixtapa), región altos (San Miguel el Alto), región ciénega (Ocotlán) y la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG, Guadalajara y Zapopan) participaron 195 estudiantes de nivel medio superior en talleres que abarcaron temáticas relacionadas con las nuevas masculinidades, los estereotipos entorno a la personalidad, manejo de emociones, habilidades, el aspecto sexual, físico,

12. Análisis del derecho humano a la Educación Media Superior en Jalisco, hacia una cultura de paz

estético, social, biológico e intelectual que se espera socialmente en los hombres. Complementado con la aplicación del cuestionario conflicttalk que respondieron 170 alumnos sobre los estilos de manejo de conflictos para identificar diferencias por género. Contribuyendo a la reducción de la violencia de género, acoso y discriminación, aunado a conductas nocivas que pueden derivar en afectaciones a la salud mental de la persona al tiempo que promueve relaciones interpersonales basadas en el respeto, y contribuye a la reflexión crítica de las expectativas sociales sobre los roles y comportamientos a partir del género, lo cual abona al cambio cultural desde las aulas.

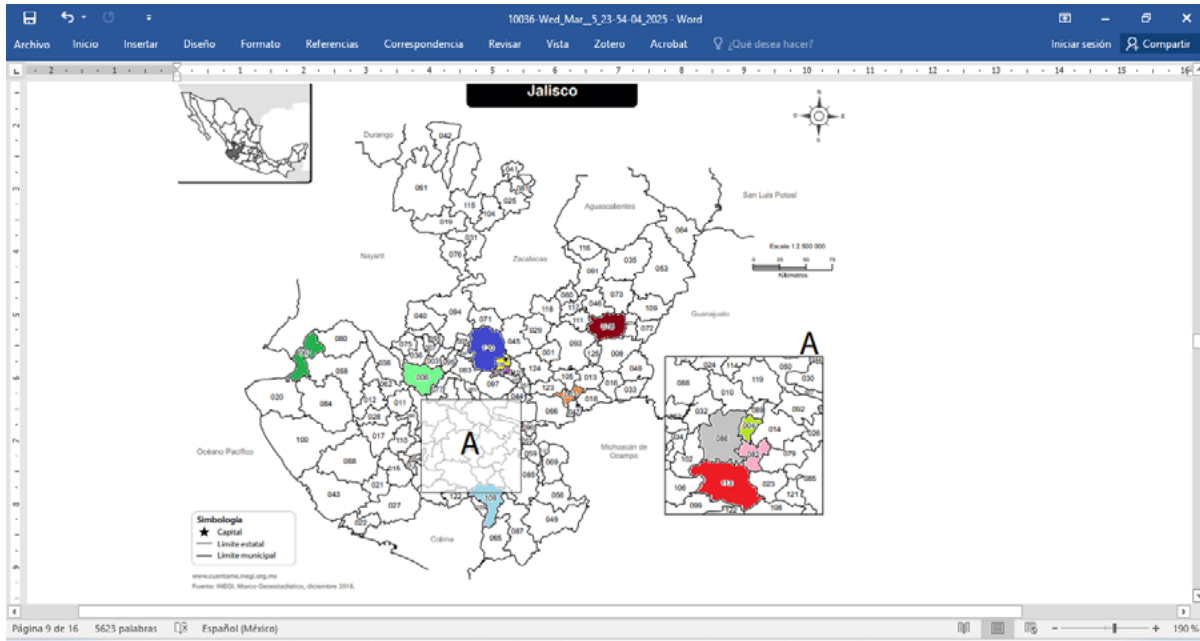


Figura 1. Ubicación de acciones para promover a cultura de paz en educación media superior en Jalisco.

Nota: Verde oscuro= Puerto Vallarta. Café= San Miguel el Alto. Naranja= Ocotlán.

Amarillo= Guadalajara. Azul fuerte= Zapopan. Azul bajo= Tuxpan. Lila= Tlaquepaque. Rosa= Sayula. Verde bajo= Amacueca. Gris= Tapalpa. Rojo= San Gabriel. Verde fosforescente= Ameca. Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión documental.

El trabajo realizado por Castellanos Silva et al. (2023) en el municipio de Zapopan que corresponde a la ZMG se centró en las necesidades educativas al proponer un protocolo de prevención, detección e intervención de estudiantes vulnerables al considerar que la deserción escolar es un aspecto que promueve las violencias sociales, dicho tema fue abordado con 120 estudiantes a través de un formulario. Ello permite visibilizar las mayores dificultades que enfrentan las personas que abandonan sus estudios al momento de integrarse a los mercados

12. Análisis del derecho humano a la Educación Media Superior en Jalisco, hacia una cultura de paz

laborales que puede derivar en situaciones de marginación, exclusión e incluso orillar a participar en actividades delictivas en busca de un sustento, teniendo repercusiones negativas no solo nivel individual sino también en toda la sociedad, al perpetuar ciclos de desigualdad y violencia donde el protocolo en mención resulta una herramienta clave para que las instituciones educativas tengan una guía de cómo actuar para prevenir casos de deserción.

Mientras que el estudio de Luna Bernal et al. (2024) realizado en Guadalajara abordó temas de violencia escolar a partir de la interacción en dicho contexto y se centró en el acoso y también en los estilos de manejo de conflictos, para lo cual utilizaron un cuestionario en el cual participaron 160 alumnos. Esta actividad, contribuye a la CLP al ser un punto de partida para identificar habilidades socioemocionales a reforzar como la gestión de las emociones, comunicación asertiva y la empatía, así como herramientas para el manejo pacífico de los conflictos en las que se fomente la colaboración entre las personas involucradas en la búsqueda la solución, derivando ello en la construcción y mantenimiento de ambientes escolares seguros y respetuosos que fortalecen a la comunidad escolar.

Asimismo, González Tónico y Cervantes Medina (2024) trabajaron con estudiantes del nivel medio superior de Guadalajara, Zapopan y Tlaquepaque (ZMG) por medio de grupos focales para abordar el tema de la percepción sobre CLP. Dicha aproximación permite recuperar experiencias, opiniones y actitudes de los jóvenes en esa etapa de su vida para identificar detalles y matices que no suelen ser considerados con otras técnicas de recolección de datos. Además, fomenta la escucha activa entre los estudiantes, al ser un espacio de reflexión para identificar, cuestionar y proponer maneras de superar prejuicios para la construcción de espacios pacíficos al identificar desafíos y necesidades que pueden atenderse desde el ámbito social y educativo de los que forman parte. También Pimentel Santivañez (2024) trabajó en el contexto de Tlaquepaque, correspondiente a la ZMG a través de la actividad de debate donde participaron 12 estudiantes para dialogar sobre la ética del cuidado desde la perspectiva de género, la educación para la democracia y para la paz. Dicho ejercicio contribuye a reflexionar y cuestionar desde el pensamiento crítico las dinámicas sociales para deconstruir estereotipos y roles tradicionales asociados a los hombres y mujeres que llevan a generar desigualdades; permite visibilizar la corresponsabilidad en estos temas desde una perspectiva humanista, de empatía y equidad que incida en relaciones más justas y respetuosas hacia la diversidad de opiniones.

Aunado a ello, Ramos Herrera et al. (2020) realizaron dos acercamientos, el primero de ellos en el municipio de Guadalajara correspondiente a la ZMG, donde por medio de la actividad de cuento, abordaron con los estudiantes de nivel medio superior el tema de la comunicación asertiva en relaciones de pareja. Dicha actividad fomenta la expresión de necesidades, emociones y límites de forma efectiva y respetuosa, incide en la desnormalización de conductas

12. Análisis del derecho humano a la Educación Media Superior en Jalisco, hacia una cultura de paz

violentas e incluso tóxicas que pueden darse en las relaciones de pareja al promover el entendimiento mutuo, contribuyendo al desarrollo de habilidades socioemocionales, la inteligencia emocional, conocimiento y autoestima. El segundo acercamiento fue realizado en el municipio de Ameca que corresponde a la Región de Ameca, donde aplicaron una encuesta a 319 estudiantes sobre el machismo y la misoginia al ser temas arraigados en la cultura del Estado que afectan la convivencia pacífica, siendo pertinente realizar esfuerzos como este para su detección temprana que fundamente estrategias de prevención y ajuste de las mismas por medio de ejercicios de sensibilización y concientización.

Por su parte, Martínez Martínez et al. (2022) trabajaron en el municipio de Tuxpan ubicado en la región sur de Jalisco. Dicha intervención consistió en el desarrollo de cuatro talleres con las temáticas “1, 2, 3 por mi constitución”; “Sistema de justicia”; “Medios alternos de solución de conflictos”; y “Sociedad de la confianza”, esta actividad aporta al fomento del conocimiento cívico para que los estudiantes conozcan y comprendan sus derechos y obligaciones desde el marco de legalidad encabezado por la CPEUM; al entendimiento del funcionamiento de dicho sistema para prevenir la impunidad o bien que se haga justicia por mano propia al tiempo que se promueve la justicia restaurativa. Asimismo, contribuye al fortalecimiento del tejido social al promover valores y participación ciudadana responsable para la prevención de conflictos y violencias.

Otro acercamiento para la promoción de la CLP en contexto escolar a nivel medio superior fue el realizado por Briseño Montes de Oca et al. (2024) en los municipios de Sayula, Amacueca, Tapalpa y San Gabriel en la Región Lagunas donde abordaron el tema de los DDHH desde su vulneración y protección por medio de una encuesta donde participaron 777 estudiantes. Por medio de esta actividad se incide en la percepción de inseguridad y confianza de la sociedad ante situaciones de discriminación, desigualdad, violencias, desapariciones y acceso a la justicia al comprender la importancia de los DDHH y de ejercer una ciudadanía activa que sume esfuerzos con los gobiernos para transformar los entornos desde la paz para evitar la normalización de las violencias, desarrollar la empatía y la cultura de la denuncia, así como fomentar la solidaridad que favorezca la protección de los DDHH y con ello la dignidad humana.

Conclusiones

La transformación social a la que alude a la reforma del artículo tercero de la CPEUM proviene inicialmente de transformar los conflictos a una convivencia que resalta la cooperación de las personas para mantener un diálogo con base en la propia libertad y responsabilidad de actuar de los individuos. La CLP en la educación es sinónimo de progreso y de educación integral, evaluar la aplicación y resultados no solo es materia de revisión de programas, más allá de esto, es visualizar los resultados en las nuevas generaciones. Los desafíos que tiene el país en el ámbito educativo son considerables porque parten de una concienciación y sensibilización para una adecuada convivencia escolar generando los medios para conseguirlo.

12. Análisis del derecho humano a la Educación Media Superior en Jalisco, hacia una cultura de paz

La construcción de una CLP requiere de esfuerzos no solamente del Estado, conlleva la colaboración de la sociedad para fomentarlo, en el ámbito educativo se crean las condiciones necesarias para generar un diálogo y la comprensión de una interculturalidad. Puesto que la CLP no es solamente un cambio social también lleva intrínseco una acción individualizada donde se resaltan valores, actitudes y acciones de las personas ante un rechazo de la violencia para alcanzar la prevención de los conflictos, con la intención de solucionar las causas que originan los problemas, lo cual se logra por medio de una comunicación asertiva y a través del diálogo.

Por consiguiente, la reforma al artículo 3º constitucional del 2019 tiene consigo un cambio de paradigma no solamente en la educación sino también para la sociedad, la paz es considerada en la actualidad como algo posible, pero debe de tener consigo una actualización de los modelos educativos con base en los principios que son planteados por la UNESCO y que se encuentran en este mismo artículo para lograr tener una efectiva implementación que conciba impactar en la sociedad.

En el nivel de educación medio superior se identifica la apertura y disposición para fomentar entornos escolares respetuosos, armónicos e inclusivos que fortalezcan la puesta en práctica de valores para la formación integral de los estudiantes. y que les brinden herramientas para su desarrollo y vida en sociedad, no solo para la prevención de conflictos o violencias. Al implementar estrategias que promueve la CLP, fomentan la formación de ciudadanos comprometidos y conscientes con el bienestar colectivo que al mismo tiempo abonan a construir sociedades más justas basada en el respeto, tolerancia, diálogo y empatía de las personas en sus relaciones interpersonales y con sus entornos.

Las actividades que se han implementado en nivel medio superior en las distintas regiones del Estado de Jalisco dan cuenta de la preocupación social por identificar y atender temas que inciden en la construcción de sociedades pacíficas, así como del compromiso de dichas instituciones de educación por llevar a la práctica lo normado en los distintos ordenamientos jurídicos sobre la CLP desde el nivel internacional hasta local, encontrando en las universidades un aliado para realizar estas actividades desde la colaboración interinstitucional e interdisciplinaria que contribuyan al fortalecimiento del derecho humano a la educación media superior en Jalisco hacia la Cultura de la Paz.

Referencias

Aguiar Eguia, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 26(6): 359-360. <https://dx.doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>.

American Psychological Association. (2019). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association (7ma edición)*. Manual Moderno.

12. Análisis del derecho humano a la Educación Media Superior en Jalisco, hacia una cultura de paz

- Briseño Montes de Oca, E., Briseño Montes de Oca, P., Alcaraz Marín, A. y Hernández López, S. (2024). Jóvenes bachilleres, derechos humanos y derechos universitarios; una propuesta de intervención desde la sociología jurídica: caso preparatoria regional Sayula, Jalisco. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 2986-3003. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15064>
- Castellanos Silva, E. G., Zaragoza Vega, O., Delgado González, M. M., Delgado Plascencia, C., Pérez Torres, A. G. y Barraza Gómez, Y. (2023). Sondeo de necesidades educativas y generación del protocolo de prevención, detección e intervención de estudiantes vulnerables. Et al. *Revista Cultural, Académica y de Investigación de la Preparatoria* 7, 1(2), 6-11. http://et-al_revistaprepa7.sems.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/et_al.anio2_no_2.pdf#page=6
- Colín Mercado, N. A. (2021). Educación gratuita, inclusiva y de calidad: una construcción de paz para México. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana*, 13, 78-87. <https://ouci.dntb.gov.ua/en/works/4wJoW6m7/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. México, México. 5 de febrero de 1917. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas. París, Francia. 10 de diciembre de 1948. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Díaz Gamboa, L. (2015). Nuevas configuraciones del Derecho a la Paz. *Revista Misión Jurídica*, 8(9), 259-278. <https://www.revistamisionjuridica.com/nuevas-configuraciones-del-derecho-a-la-paz/>
- Fabre, A. A. (2024). Aportes de la sociología del derecho al Estado de Derecho. *Revista Electrónica de la Coordinación Universitaria de Observatorios de la Universidad Veracruzana*, 17, 259-268. <https://uvserva.uv.mx/index.php/Uvserva/article/view/2970/4953>
- Flores, M. (2021). La cultura de paz como proceso de formación en la educación básica primaria (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Repositorio institucional. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/235/234>
- Gobierno de México. (2025). Conoce el sistema educativo. <https://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-el-sistema-educativo-nacional#:~:text=Sistema%20Educativo%20Nacional-,El%20Sistema%20Educativo%20Nacional%20est%C3%A1%20compuesto%20por%20los%20tipos%3A%20B%C3%A1sico,niveles%20Preescolar%2C%20Primaria%20y%20Secundaria.>

12. Análisis del derecho humano a la Educación Media Superior en Jalisco, hacia una cultura de paz

- González Tinoco, I. G. y Cervantes Medina, M. G. (2024). La cultura de paz como programa de intervención en jóvenes bachilleres. En V. Z. Rodríguez Melchor, E. Arámbula Maravilla L. F. Gómez Chávez (Eds.), México en el mundo (pp. 127-148). Universidad de Guadalajara.
- Gutiérrez-Romero, M. (2023). Análisis crítico del sistema educativo mexicano. Apuntes y reflexiones. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 2(2), 42-47. <https://pablolatapisarre.edu.mx/revista/index.php/rmiie/article/view/46>
- Khairunnisa, S., Fauzi, A. y Qurtubi, A. (2023). Analysis of the role of education and its influence on socio cultural change. *Journal of Education Analytics*, 2(2), 167-174. <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1869188>
- Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. México, México. 30 de septiembre de 2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco. Periodico Oficial del Estado de Jalisco. Guadalajara, Jalisco, México. 14 de mayo de 2020. https://congresoweb.congresoal.gob.mx/bibliotecavirtual/legislacion/Leyes/Documentos_PDF-Leyes/Ley%20de%20Educaci%C3%B3n%20del%20Estado%20Libre%20y%20Soberano%20de%20Jalisco-170823.pdf
- Luna Bernal, A. C., Ávila Hernández, A. K. y Rivas Pérez, H. J. (2024). Relación entre bullying, violencia escolar y estilos de manejo de conflictos en adolescentes de nivel medio superior. *Eirene. Estudios de paz y Conflictos*, 8(14), 105-138. <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/284/182>
- Martínez Martínez, L., Cantero Ramírez, M., Guzmán Díaz, J. C., Ponce López, R., Santana Campas, M. A., García Rodríguez, M. P. y Pimentel Reyes, P. (2022). Los entornos escolares. En Autores (Eds.), *Prevención de las violencias y cultura de la paz en Zapotlán el Grande: Observatorio Ciudadano "Cultura de paz y legalidad" diez años de trayectoria* (pp.47-50). http://www.cusur.udg.mx/es/sites/default/files/adjuntos/2022%20Prevencion%20de%20las%20violencias%20y%20cultura%20de%20paz%20en%20Zapotlan_compressed.pdf
- Naciones Unidas. (1998). Resolución A/52/13 Cultura de la paz. <https://www.um.es/paz/resolucion2.html>
- Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

12. Análisis del derecho humano a la Educación Media Superior en Jalisco, hacia una cultura de paz

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). Centro Internacional para la Formación en Derechos Humanos, ciudadanía Mundial y Cultura de Paz. <https://www.centro-unesco.org/cultura-de-paz.php>

Pimentel Santiváñez, J. A. (2024). Taller de debate como espacio para el desarrollo de aprendizaje convivencial en la Preparatoria 22 de la Universidad de Guadalajara (Tesis de Maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente). Repositorio institucional. <https://rei.iteso.mx/server/api/core/bitstreams/63a75bce-8f1a-4509-b72e-6c4562b0208b/content>

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Naciones Unidas. New York, Estados Unidos. 16 de diciembre de 1966. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

Ramos Herrera, M. A., Cohen, J., Furlán Malamud, A., Ramos Herrera, L. B., Spitzer, T., Vázquez Valls, R. y Velázquez Reyes, L. M. (2020). La construcción de paz en la escuela: múltiples miradas desde la investigación: las intervenciones y las políticas públicas. <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2020/08/La-construccion%CC%81n-de-la-paz-en-la-escuela.pdf>

Rojas Paredes, R. y Nava Preciado, J. M. (2022). Cultura de paz: equidad y democracia. https://librerodigitaldefilosofia.com/wp-content/uploads/2023/08/Cultura_de_paz_equidad_y_democracia-2022.pdf

Senado de la República. (2020). Dictamen de las Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos, con opinión de la Comisión de reforma del Estado, respecto de la Minuta del Proyecto de Decreto que modificó la denominación del Capítulo I del Título Primero y reformó diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de derechos humanos. https://igualdad.ine.mx/wp-content/uploads/2020/04/MOD4_DICTAMEN-DE-LAS-COMISIONES-UNIDAS-DE-PUNTOS.pdf

Capítulo 13

Desmarcando la educación: reflexiones sobre la construcción de una educación para la paz

María Isabel Ocampo Tallavas

Universidad Autónoma Benito
Juárez de Oaxaca, Oaxaca, México
<https://orcid.org/0000-0002-6645-1803>

Raúl Corres Ocampo

Instituto de Estudios Universitarios, México
<https://orcid.org/009-0004-9029-9145>

Resumen

Este trabajo explora cómo las Laws of Form (LoF) de Spencer-Brown pueden emplearse como metodología para identificar y transformar las “marcas” educativas que perpetúan dinámicas de exclusión, con el fin de promover una educación orientada a la paz. A partir de la ley de la llamada (acto de marcar/significar) y la ley del cruce (reentrada), se analizó cómo los estudiantes delimitan inicialmente lo que consideran esencial para la paz y aquello que excluyen por verlo como conflictivo o negativo. Mediante un enfoque reflexivo y participativo, se desarrolló la actividad del “Círculo para la Paz”, en la que los participantes reflexionaron sobre sus marcas y debatieron la posibilidad de resignificar lo que habían dejado fuera. Los resultados evidenciaron que, si bien la mayoría de los estudiantes perciben elementos como la violencia o la discriminación como antagónicos a la paz, existe una disposición a entenderlos como oportunidades de aprendizaje y crecimiento. Este hallazgo subraya la relevancia de la reentrada, en tanto posibilita repensar las fronteras iniciales y adoptar una mirada más crítica e inclusiva. Así, la propuesta metodológica basada en Law of Form (LoF) contribuye a visibilizar y cuestionar las estructuras de poder que configuran la experiencia educativa, fomentando una educación liberadora que integre saberes marginados y favorezca a la justicia social.

Palabras clave: Laws of Form (LoF), reentrada, resignificar, educación, paz

Abstract

This paper explores how Spencer-Brown’s Laws of Form (LoF) can be used as a methodology to identify and transform educational “marks” that perpetuate dynamics of exclusion, in order to promote peace-oriented education. Using the law of the call (the act of marking/signifying) and the law of crossing (re-entry), we analyzed how students initially delimit what they consider essential for peace and what they exclude because they see it as conflictive or negative. Using a reflective and participatory approach, the “Circle for Peace” activity was developed, in which participants reflected on their marks and discussed the possibility of re-signifying what they had left out.

The results showed that, although most students perceive elements such as violence or discrimination as antagonistic to peace, there is a willingness to understand them as opportunities for learning and growth. This finding underlines the relevance of re-entry, as it makes it possible to rethink the initial boundaries and adopt a more critical and inclusive perspective. Thus, the methodological proposal based on Laws of Form (LoF) contributes to making visible and questioning the power structures that shape the educational experience, promoting a liberating education that integrates marginalized knowledge and favors social justice.

Keywords: Laws of Forms (LoF), Re-entry, Re-signification o Reframe, education, peace

Antecedentes

El presente trabajo tiene como objetivo utilizar la teoría de Laws of Form (Spencer-Brown, 1969) utilizando la ley de la llamada (marcar/significar) $\mathbf{1}$ y la ley del cruce $\mathbf{11=1}$ o re-entrada (Spencer Brown, pp. 1- 11) como una metodología.

La obra de Spencer-Brown ha extendido su influencia en diferentes disciplinas, esto es debido a que, a pesar del origen en el ámbito de la matemática, los principios y la estructura de análisis no se reducen a ella, por ejemplo, encontramos dos frases: “la instrucción de establecer una distinción y la expresión reentrada o lo que la misma supone” (Wille, p.3), nos permite vislumbrar una apertura al mundo simbólico cultural, social, educativo y no reducido a lo propiamente matemático.

¿Por qué la obra Laws of the Form (LoF) no se inscribe en lo que comunmente entendemos por “matemática clásica”? por un lado, entendemos por “matemática clásica” álgebra, geometría, análisis, etc.; en su lugar (LoF) presenta un sistema formal que utiliza la idea de distinción o marcaje como una operación que se constituye como esencial para poder construir una lógica y aritmética minimalista (Spencer Brown, 1970, pp. xxii - xxiv).

Cuando se utiliza el término marca como minimalista no es sinónimo de reducción o simpleza, en todo caso de sencillez, quiere decir que se trabaja con el mínimo necesario para poder encontrar la distinción o trazo, la forma y el sentido, en lugar de trabajar con axiomas complicados como los de la matemática en su sentido tradicional, se concentra en señalar la frontera, sin presentar categorías previas como verdadero o falso, lo único que expresamos con (LoF) es marcado y no marcado.

En esta sencillez es donde podemos extender el trabajo de Spencer-Brown (1970) en diferentes disciplinas, tales como la sociología, el derecho y la educación. Ya que la frontera que trazamos cuando le preguntamos a las personas sobre lo que entienden por “educación ciudadana”, tiene por finalidad, el observar como las personas trazan su marca, es decir, desde un pensamiento que comienza con una idea que expresa “esto no es lo otro” (Spencer Brown, 1972, pp. 3-10), por ello Wille (2004) señala:

“Con respecto a LoF, es importante señalar que este libro es una crítica a la práctica científica que busca fijar y controlar los cambios en las constantes y lo hace con estrategias de autoirradiación” (p.5).

Sintetizando, el acto de “marcar” o “distinguir” (Spencer Brown, 1972, pp. 1-2), se entiende como el dibujo de un contorno y a partir del mismo se generan una serie de reglas y notaciones “algebraicas” que no corresponden a estructuras de axiomas de la matemática. En este sentido (LoF) se propone como una lógica de primer orden, esto supone que al planteamos la pregunta ¿Qué es la

13. Desmarcando la educación: reflexiones sobre la construcción de una educación para la paz

educación ciudadana? No tenemos respuestas, no hay distinción, no hay trazo, pero cuando alguien responde “La educación ciudadana es...” entonces, en términos de Spencer-Brown (1972), ya existe una marca, un significado inicial. Se le considera como una teoría metamatemática o fundacional porque su objetivo es fundar un nuevo modo de pensar tanto la “operación de observación” y de “fundar”.

Esta es metamatemática porque reflexiona cómo la matemática se origina, va más allá del contenido, es una teoría sobre cómo se hacen las teorías, por lo tanto, no comienza con una estructura prediseñada, trabaja con un observador implícito en lugar de símbolos, es decir, solo algo tiene sentido, si hay alguien que lo ve, que traza, que cruza, que evita, que reingresa o retorna, en ese sentido se convierte en una forma reflexiva porque no nos dice qué es lo verdadero, sino nos precisa el cómo surge un sistema en el momento en que alguien (observador) nota, distingue traza, condesa (Kauffman, 2023, pp 6-40).

Spencer-Brown (1972) expresa que, para entender el mundo, primero hacemos una distinción. Este acto de marcar define qué es importante para nosotros y qué dejamos fuera. Pero este acto no es neutral; refleja lo que valoramos y a veces, lo que ignoramos. En este sentido, Poblete-Ortega (2024) expresa:

En su obra *Laws of Form*, George Spencer-Brown define la distinción como una triunidad compuesta por lo indicado, lo no indicado y la frontera entre ambos. Lo indicado representa el ámbito de lo conocido y articulado, aquello que ha sido distinguido y traído al dominio del lenguaje y la consciencia. Lo no indicado, en cambio, comprende lo que aún no ha sido distinguido ni manifestado, el ámbito de lo oculto e inarticulado (Poblete-Ortega, 2024, p.133).

Las marcas que llevamos a cabo no son neutrales, puesto que reflejan nuestras prioridades, valores y experiencias. Cuando nos interesamos por conocer cómo los estudiantes universitarios pueden llevar a cabo la marca o distinción, estamos utilizando primeramente la ley de la llamada, se trata de un acto inicial de distinción, el cual permite que los sujetos puedan organizar el caos del mundo y establecer lo que es de lo que no, así el estudiante dice “esto es educación para la paz” y “esto no es” (Spencer - Brown, 2020)

La función de la marca \blacksquare es crear un “dentro”, es decir, lo que consideramos visible e importante, pero creamos un “fuera”, aquello que queda excluido o invisible, no porque no exista, sino porque no es relevante para el observador. Este es el primer paso para dar significado a algo, en este caso es “educación para la paz”.

Sin embargo, la significación la llevamos a cabo constantemente en educación, marcamos ciertas habilidades como “esenciales” (matemáticas, ciencias) y otras

13. Desmarcando la educación: reflexiones sobre la construcción de una educación para la paz

opcionales o menos importantes (artes, saberes locales), esta distinción crea una forma de comprender la educación, su función.

La operación de marcar no solamente permite organizar la forma en la que vemos el aprendizaje, refleja prioridades culturales y sociales, por lo que preguntarse sobre las habilidades que son esenciales y las que son opcionales o menos importantes es parte de establecer qué entendemos por aprendizaje, lo que pondremos dentro y lo que dejaremos no marcado, esto confirma que el modelo educativo se encuentra estrechamente vinculado a lo que las dimensiones culturales, económicas, sociales y políticas requieren para que el sistema sea funcional.

¿La significación o marca es inamovible?, es decir, siempre ¿comprenderemos o distinguiremos la educación de la misma forma?, para Poblete-Ortega (2024):

Esta forma de concebir la distinción va más allá de una noción simplista que la reduce a una dicotomía rígida entre dos polos opuestos. Reconoce, en cambio, que siempre existe un territorio inexplorado más allá de los límites de lo indicado, un dominio de alteridad irreductible representado por lo no-indicado. A la vez, entiende que los sistemas de distinción utilizados para demarcar y clasificar lo indicado son contingentes y arbitrarios, no reflejan divisiones ontológicas fijas en la realidad (p.133).

Es aquí donde surge la segunda ley: “Ley de Cruce” **11=1**, esta nos permite regresar sobre las distinciones que hemos realizado y cuestionarlas para resignificarlas (Spencer-Brown, 1972, pp 9-27). Por ello se convierte en un paso hacia la transformación ya que, nos obliga a considerar criterios, valores o perspectivas que no se consideraron cuando se llevó a cabo la marca original.

Dado lo anterior, la ley de cruce es una “herramienta de cambio”, cruzar una marca significa que estaremos reconsiderando lo que está dentro de lo que excluimos en la distinción inicial, con ello se estarán integrando nuevas perspectivas. Supongamos que inicialmente marcamos/significamos (ley de la llamada) “éxito académico” como buenas calificaciones y rendimiento técnico, al volver sobre nuestros pasos y al cruzar esta marca lleva a resignificar, lo que define el termino, por lo que en esta resignificación nos lleva a incluir valores como empatía, habilidades emocionales o creatividad (Raz, 2003), de esta forma, “cruzar la frontera presupone y reafirma la distinción misma. Cruzar una frontera es trascenderla, pero también validar su existencia” (Poblete-Ortega, 2024, p.133).

Ambas leyes funcionan estrechamente vinculadas, por ejemplo: la ley de la llamada permite construir un marco inicial para entender o comprender una situación. Decidimos que la educación para la paz incluye diálogo y respeto, y por su lado, la ley del cruce nos invita a revisar y resignificar ese marco inicial,

13. Desmarcando la educación: reflexiones sobre la construcción de una educación para la paz

integrando los elementos que quedaron fuera o cuestionando la validez de nuestras elecciones originales. Después de esto, establecemos que la “educación para la paz” incluye diálogo y respeto, pero también debería incluir justicia social y saberes indígenas que originalmente estaban excluidos.

Utilizar las posibilidades que nos ofrece LoF en temas de especial relevancia como la educación para la paz permite que el estudiante comprenda que sus marcas iniciales, es decir, lo que en un principio entienden por este concepto, y que pueda comprender con mayor facilidad que esta primera marca **T** puede ser resignificada y de hecho lo será en el transcurso de su formación y práctica profesional. Para lograr una educación para la paz esto es de gran importancia, porque permite re-significar una y otra vez aquellos conceptos y relaciones que integran la misma, haciéndolo consciente al alumno que su marca inicial podrá ser resignificada en cualquier momento, ya sea porque tiene mayor experiencia, interacción con otros que en su diálogo le permiten darse cuenta que omitió elementos esenciales o porque ha extendido su conocimiento formal, a través de lecturas, interacción con expertos, reflexiones, etc.

Si comparamos lo expuesto con Freire, encontramos que su concepto de concienciación es muy similar a la reentrada de Spencer-Brown, se refiere a cuando un sujeto deja de aceptar pasivamente la realidad y comienza a comprenderla críticamente, reinsertándose en el sistema con una nueva perspectiva, especialmente cuando Freire (1970) introduce la idea de que la educación no es un acto neutral, sino que debe ser dialógica y permitir que los estudiantes nombren su realidad (ley de la llamada); igualmente Freire (2022) explora cómo la educación es un proceso en el que los individuos desarrollan una conciencia crítica sobre el mundo y reflexiona sobre la práctica docente y la manera en que los estudiantes construyen significados en el aula (Freire, 1993).

Objetivo general

Explorar cómo las marcas y resignificaciones realizadas en el aula pueden contribuir a la construcción de una educación liberadora orientada hacia la paz, a través del análisis y la reflexión crítica de los estudiantes sobre su experiencia educativa.

Objetivos específicos

1. Identificar las marcas iniciales que los estudiantes realizan sobre los elementos esenciales y excluidos de una educación para la paz, utilizando actividades reflexivas en el aula.
2. Analizar cómo estas marcas reflejan dinámicas de inclusión, exclusión y relaciones de poder en su experiencia educativa.
3. Facilitar la resignificación de las marcas a través de procesos de reentrada, promoviendo una reflexión crítica sobre su significado y su impacto en la construcción de una educación liberadora.

13. Desmarcando la educación: reflexiones sobre la construcción de una educación para la paz

4. Evaluar el impacto de este proceso de marcaje y resignificación en la percepción de los estudiantes sobre justicia social, igualdad y humanidad en la educación.
5. Proponer estrategias pedagógicas basadas en las reflexiones colectivas para diseñar una educación para la paz más inclusiva y transformadora

Metodología

La metodología propuesta está basada en las ideas de Spencer-Brown, puede caracterizarse como cualitativa y constructivista, centrada en procesos reflexivos y participativos. Se trabajó con una población de treinta y nueve estudiantes de una unidad académica de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y se fundamenta en los siguientes principios metodológicos. Primeramente, el “acto de marcar” (T), el cual corresponde a la identificación inicial de elementos (conceptos, experiencias, ideas) que los participantes consideren relevantes en torno a la educación para la paz; en este caso, los estudiantes realizaron marcas sobre lo que entendieron como esencial para una educación liberadora orientada a la paz. Segundo, la resignificación a través de la “reentrada”, esto implica volver a las marcas iniciales para cuestionarlas, cruzarlas y transformarlas, este proceso permite a los alumnos reflexionar críticamente sobre sus propias construcciones y considerar nuevas perspectivas. Tercero, consiste en el análisis relacional que examina los vínculos entre “lo marcado y lo no marcado”, revelando dinámicas de “inclusión/exclusión” y estructuras de poder implícitas. Cuarto, procesos participativos, porque los estudiantes son co-creadores del conocimiento, reflexionando de manera colectiva sobre sus marcas y resignificaciones. Quinto, enfoque transformador, más allá de análisis, esta metodología busca generar cambios en las percepciones y prácticas educativas de los participantes.

Trazar la distinción: adentro y afuera

Se decidió que la marca o significación para efectos del trabajo consistiera en un círculo en el cual los participantes marcaran en su interior aquello que relacionaran con una educación para la paz y también señalaran lo que dejaban afuera.

En la mayoría de los círculos trazados se incluyeron diversos elementos, valores, actitudes y prácticas que promueven la paz, tales como: el respeto, la empatía, la inclusión y el diálogo, entre otros; sin embargo, esto no evitó que en los testimonios pudieran encontrarse tensiones, es decir, algunos participantes identificaron la igualdad dentro y otros fuera, lo cual tiene relevancia si lo conectamos con la reentrada.

El “afuera” del círculo no fue tan sencillo marcarlo para algunos, la mayoría señaló elementos que se consideran obstáculos para la convivencia pacífica (discriminación, violencia, desigualdad, autoritarismo, etc). Lo cual también nos indica que, en el proceso de significación, los participantes no establecieron una correlación de contradicción lógica para marcar (violencia entonces no violencia).

13. Desmarcando la educación: reflexiones sobre la construcción de una educación para la paz

Desde el punto de vista de Spencer- Brown, esta separación de los elementos en fuera y dentro reflejan en la primera distinción aquello que los estudiantes definieron como educación para la paz (interior) y lo rechazado, lo excluido por ellos de una forma paradójica (exterior), puesto que en este caso no se percibieron como constitutivos del concepto.

También es posible observar que existe un señalamiento por parte de los participantes respecto de la realidad, aunque marcaron elementos negativos fuera del círculo, algunos de los mismos son parte de la cotidianidad y no pueden “desaparecer” de una forma sencilla. Por lo tanto, significar que el círculo se hace tanto desde un ideal “educación para la paz” como una tensión de contraste con lo que sucede en su vida, anticipa la posibilidad de que la distinción sea reexaminada o “reentrante”.

La ley que expresa que “la repetición de un mismo nombre (o marca) no cambia su valor” (Spencer-Brown, 1972, p.1), lo que implica que cuando las personas repiten y nombran ciertos factores, una y otra vez como excluidos y negativos (por ejemplo, actos de violencia y discriminación) están reforzando que queden afuera sin mayor matiz, esto presupone que hay una idea inamovible sobre lo que se ha marcado sin mayor duda.

Varios estudiantes, sin embargo, sugieren mirar con más detalle esos factores conflictivos, tratando de transformarlos, ya sea previendo las problemáticas o fomentando el diálogo. Aquí se vislumbra la necesidad de replantear la ‘llamada’ (Spencer-Brown, 1972) o la ‘etiqueta’ que se ha hecho, así en vez de repetir sin cambio ‘esto es malo’, es necesario resignificar esos elementos y ver cómo pueden volverse parte de un aprendizaje de paz. De esta manera en lugar de congelar la frontera ‘lo negativo no entra’, ahora se deja un espacio para dar un nuevo sentido que cambie (Poblete-Ortega. 2024, pp 133-135).

Esto tiene que ver con un proceso en el que los sujetos empiezan a cuestionar su lugar en el mundo y buscan darle otra forma. De ahí que dicha transformación tiene que ser además dialógica a fin de que el aprendizaje no sea solo recibir información, sino problematizar la realidad (Freire, 2022, pp. 52 -86)

Al continuar el análisis con la ley de la reentrada (Spencer-Brown, 1972, pp. 54 -103) indica que una distinción puede “reentrar” en sí misma, generando reflexividad. Es decir, que lo que hemos dejado fuera del círculo se vuelva a considerar dentro, no para perpetuarlo como algo dañino, sino para integrarlo en un nuevo nivel de conciencia o de resolución. Si alguien dejó fuera el conflicto como un elemento negativo para la paz, la ‘reentrada’ permitirá repensar para resignificar.

13. Desmarcando la educación: reflexiones sobre la construcción de una educación para la paz

Concepto	¿Qué implica?	¿Cómo se relaciona con la educación para la paz?
Ley de Cruce (T=1)	Cruzar una distinción dos veces nos devuelve al punto de partida.	Un estudiante que cambia de postura pero regresa a su idea inicial de paz.
Reentrada	La distinción se incorpora a sí misma, permitiendo una nueva perspectiva desde adentro.	Un estudiante que se da cuenta de que la educación para la paz y el conflicto no son opuestos, sino interdependientes.
Resignificación	El significado de la distinción cambia completamente.	Un estudiante que pasa de ver la paz como obediencia a verla como transformación social.

Tabla 1. Tabla de conceptos clave LoF. Fuente: elaboración personal

En las respuestas complementarias a la actividad del “Círculo”, se observaron dos grandes posturas:

1. Aquellos participantes que no perciben la posibilidad de una reentrada. Varios estudiantes afirmaron que estos elementos ‘no tienen lugar’ dentro de la educación para la paz, identificándolos como puramente negativos y percibiendo que la mejor estrategia es ‘eliminarlos’ o ‘mantenerlos afuera’, lo que implica mantener la distinción (marca) de modo rígido, es decir, ‘lo conflictivo se queda afuera y la educación para la paz se mantiene ‘pura’ adentro, es decir que no se da la oportunidad para la reflexividad.
2. Quienes logran ver que la reentrada puede ser constructiva. Otros participantes señalaron que precisamente los factores ‘negativos’ (conflicto, discriminación, prejuicios) existen y al experimentarlos se desarrolla el pensamiento crítico, el diálogo, la empatía y la resolución de problemas. Si consideramos la perspectiva de Spencer-Brown, esto sería la reentrada de los elementos excluidos. Ya no se ven solo como ‘malos’, sino como materia prima para trabajar dentro de la educación para la paz. Por ejemplo:

‘Si no existieran dichas cosas negativas, no pensaríamos en cómo solucionarlas’ (Comunicación personal, del 18 de octubre del 2024, E13)

‘Podemos promover habilidades críticas y reflexivas para enfrentar la violencia o la desigualdad’ (Comunicación personal, del 18 de octubre del 2024, E11)

‘Es necesario trabajar activamente para erradicarlos y fomentar espacios inclusivos y equitativos’ (Comunicación personal, del 18 de octubre del 2014, E.7)

Este segundo grupo de reflexiones rompe la frontera rígida y permite que lo que se marcó como “afuera” reingrese, pero con un nuevo sentido: se le reconoce como un reto pedagógico que fortalece la educación para la paz.

13. Desmarcando la educación: reflexiones sobre la construcción de una educación para la paz

Tanto E13, E11 y E7 nos muestran que la paz en el aula puede verse como una frontera discursiva, algunos la ven fija, otros entienden que puede ser redefinida y negociada. La reentrada se da cuando un estudiante comprende que la educación para la paz no es solo un conjunto de normas sino algo que se disputa en el discurso y la práctica (Benhabib, 2005, pp. 97-124)

Así en uno como en otro grupo de estudiantes, las experiencias personales (positivas o negativas), las interacciones con estructuras de poder (familia, comunidad, escuela, profesorado, autoridades) así como la expectativa de que la “educación para la paz” es algo valioso y por lo tanto tiene ya un contenido ideal, motivan a las personas para la selección de un dentro y un fuera y que esto tenga posibilidades de ser reflexionado.

Las personas tienen que problematizar la realidad, volverse reflexivas, además de que cada uno signifique a partir de sus condiciones culturales, sociales, etc. no que otros lo hagan, no se trata solamente de ver autores o teorías sobre educación para la paz, sino tomar punto de partida de la experiencia (emociones, vivencias de los estudiantes), para que ellos puedan significar y resignificar, porque es en estas operaciones de LoF donde comienza la transformación (Kauffman, 2023, pp.52-77) y se relaciona conciencia crítica con esperanza (Freire, 2022).

Como parte de las respuestas de quienes participaron, se señaló la desigualdad y el desequilibrio en las relaciones de poder, se presentaba en la exclusión de voces indígenas, justicia climática, justicia restaurativa, desigualdades estructurales, falta de formación docente en temas de diversidad e interculturalidad y políticas educativas, los cuales fueron marcados fuera del círculo por no formar parte de la experiencia aun cuando se reconoció la necesidad de incluirlos.

Los sentimientos expresados van desde un rechazo abierto hacia el conflicto (Nussbaum, pp. 89-100) hacia lo que altera el orden, rompe la armonía, así como sentimientos que los compromete con alguna posición utópica, el rechazo a la toxicidad y la visión sobre estos como generadores de emociones que terminan afectando sus vidas, especialmente a los más vulnerables:

‘Porque sentía que me hacían daño y muchas veces no me dejaron progresar’ (Comunicación personal, del 18 de octubre del 2024, E22).

‘Dificultan la construcción de la paz porque afectan mi estado de ánimo’ (Comunicación personal, del 18 de octubre del 2024, E7)

‘Todos los mencionados fuera del círculo porque son inarmónicos’ (Comunicación personal del 18 de octubre del 2024, E11).

Esto nos enseña que las marcas no son neutrales porque reflejan nuestros valores, emociones, sentimientos, así como nuestras creencias y muchas veces, las



13. Desmarcando la educación: reflexiones sobre la construcción de una educación para la paz

estructuras de poder que hemos internalizado. Cabe preguntarnos: ¿Qué marcas hacemos en nuestra sociedad que perpetúan desigualdades o exclusiones? La paz no solo se aprende racionalmente, sino también a través del desarrollo de la empatía y la inteligencia emocional (Nussbaum, 2014, pp. 139-197)

A lo largo del trabajo es posible notar la posibilidad de que los participantes puedan sentir resistencia emocional o no para realizar la reentrada, pueden enfrentarse a diferentes factores que le obstaculicen la motivación de volver sobre su propia marca para resignificar (Nussbaum, pp. 379 - 455). En las expresiones de los estudiantes podemos encontrar barreras para reentrar, tales como:

- El miedo al cambio, muchas personas sienten incertidumbre o temor al cuestionar la forma en que han entendido la realidad (Nussbaum, 2001, pp. 33-85). Cambiar la marca original, por ejemplo, pensar 'esto es malo y se queda fuera', puede generar ansiedad, incertidumbre.
- La resistencia identitaria, cuando la marca está muy ligada a la propia identidad o valores, el resignificarla puede implicar revisar creencias profundas, lo cual puede generar tensión o rechazo.
- Las experiencias pasadas negativas, si alguien ha sufrido por el conflicto es posible que quiera excluirlo totalmente, así es como la carga emocional de esas vivencias dificulta la reentrada.
- Falta de confianza o seguridad para resignificar, puesto que se necesita un ambiente de apoyo. Sin confianza en el grupo o en el docente, las personas pueden temer ser juzgadas o sentirse vulnerables al exponer sus cambios de postura.
- El ego o la vergüenza, a veces, reconocer que una distinción previa era incompleta o injusta supone admitir que nos equivocamos, lo que puede generar vergüenza y bloquear la voluntad de revisar la marca inicial.

También existen otro tipo de factores que obstaculizan, como una estructura de poder y tradición altamente jerárquicos y anclados en posiciones tradicionales que dificultan que las personas lleven a cabo procesos de cuestionamiento, necesarios para la resignificación; igualmente, la falta de tiempo, la presión por cumplir con contenidos estandarizados en las universidades limita la posibilidad de tener el tiempo para cuestionar y resignificar; finalmente, los estereotipos al interior de un contexto cultural en donde la paz se simplifica a la mera ausencia del conflicto o a tendencias que suponen el fenómeno de la violencia como inevitable en determinadas comunidades pueden obstruir la posibilidad de ver y significar las cosas de otra manera.

Conclusiones

La distinción “dentro-fuera” es esencial para comenzar a pensar la educación para la paz, pero lo que se deja fuera y lo que está adentro forman una frontera que es heterogénea y no debe percibirse como una línea congelada o rígida, porque la realidad educativa está formada por múltiples entramados presentándose como un fenómeno complejo, y los factores identificados como “negativos” siempre influyen de una u otra forma. Así, los estudiantes que perciben la reentrada han logrado la concienciación y son capaces de ver la educación para la paz no como un concepto terminado y dado, sino como algo que se construye y disputa.

Por otro lado, aquellos quienes mantienen posturas fuertes podrían estar anclados en lo que Freire (1970) llamaría una conciencia ingenua o en una educación bancaria donde la realidad se percibe como fija.

En los motivos de exclusión se alude a factores ‘dañinos’ como la violencia, la desigualdad y la discriminación, entre otros, pero no se experimentan o no se quiere experimentar en el entorno educativo; hay quienes reconocen que estos factores sí existen y que no deberían estar. No basta con identificar elementos que no constituyen una educación para la paz, es necesario abordarlos, reflexionarlos, es decir, proponer cambios y la posible reentrada. Cuando los participantes sugieren actividades, diálogos o formación de docentes, están proponiendo cambios estructurales. Afrontar los elementos que han colocado como obstáculos para educar para la paz se comprende como una forma de reintroducir lo que está fuera, no para perpetuarlo, sino para reconfigurar la convivencia y la paz.

La resistencia a la reentrada entre los estudiantes que participaron se centran en enfatizar los efectos dañinos como la toxicidad, los conflictos, la discriminación, entre otros, el problema es que, al mantenernos fuera, se refuerza la idea de que estos nunca cambiarán su valor, por lo que seguirán siendo lo negativo que no cabe dentro. La consecuencia es el empobrecimiento de una “educación para la paz” porque la misma no puede mantenerse en blanco y negro, necesita mover fronteras sin que esto le haga perder el sentido, sino que por el contrario, le permita moverse críticamente (¿por qué no funciona?; ¿qué estamos entendiendo por igualdad, por discriminación, por justicia social?) volver sobre nuestros pasos y repensar la frontera para redefinir la práctica de relaciones vitales (Raz, 2003, pp.15-37) y pacíficas, porque aprender a lidiar con el conflicto es parte de la educación para la paz y esto es una oportunidad de aprendizaje desde la reentrada.

Lo anterior no significa aprobar o normalizar la violencia o la discriminación, sino visibilizarla, abordarla y resignificarla (Nussbaum, 2012, pp. 323-385) para desarrollar competencias de paz (resolución de conflictos, habilidades emocionales, pensamiento crítico, etc.).

13. Desmarcando la educación: reflexiones sobre la construcción de una educación para la paz

Muchos de los cambios sugeridos en las respuestas (actividades de diálogo, revisión curricular, formación docente en diversidad, políticas inclusivas) son vías concretas para que la “marca” o el “trazo” que se había hecho (lo que estaba afuera) se reintroduzca en la educación, convirtiéndose en un motor de conciencia y no en un simple factor excluido.

Los hallazgos de esta investigación señalan que las “marcas” o distinciones educativas (lo que se considera “dentro” y “fuera”) no son meros actos de clasificación neutra, sino operaciones cargadas de valor, en las que intervienen tanto factores culturales como estructuras de poder. En consecuencia, la resignificación adquiere relevancia al mostrar que lo inicialmente excluido puede y debe reincorporarse de manera crítica para favorecer el aprendizaje transformador.

Por lo anterior, la propuesta es reconocer la complejidad de las marcas, tanto por parte de los docentes como estudiantes, es decir, tener idea de que sus ideas y definiciones en torno a la educación para la paz no son definitivas, ni universales, por lo que es necesaria autocritica constante.

La promoción del diálogo como una práctica que incentive la reentrada requiere espacios seguros de debate y reflexión, mediante círculos de diálogo, foros, que no solo motiven sino faciliten la resignificación de lo excluido. De manera tal que, al abordar temas considerados como difíciles o sensibles, por ejemplo, el conflicto, la desigualdad, la discriminación, la propia comunidad educativa pueda encontrar vías de integración de los mismos como desafíos pedagógicos en lugar de etiquetarlos negativamente.

Es importante extender el conocimiento y la complejidad de LoF como una teoría y metodología que puede profundizar en el entendimiento de los problemas de educación ciudadana; y vincular la reentrada con la justicia social, ya que, la resignificación de las marcas con la finalidad de lograr el respeto de los derechos humanos y la justicia social, puede ser una aliada valiosa para mostrar que en ocasiones lo que dejamos fuera del círculo refuerza el racismo, el sexismo, el ostracismo, de modo que el acto de resignificación se convierte en una práctica de transformación y reparación.

Finalmente, no solamente se trata de evaluar el impacto de resignificar, sino también el de considerar las medidas de cambio de las marcas, a través de la evaluación continua mediante encuestas, entrevistas y observaciones para dar cuenta en qué medida las marcas inciden en la convivencia en nuestras universidades, en la participación y percepción del estudiantado sobre su propio papel.

Referencias

- Enhabib, S. (2005). Los derechos de los otros. Gedisa. <https://desarmandolacultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/benhabib-seyla-los-derechos-de-los-otros.pdf>
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Esperanza.pdf>
- Freire, P. (2022). Pedagogía como práctica de la libertad. Siglo XXI. <https://alfamadrid.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/freire-la-educacioc81n-como-pracc81ctica-de-la-libertad.pdf>
- Kauffman, L. H. (2023). Laws of form: A survey of ideas. World Scientific Connect. https://doi.org/10.1142/9789811247439_0001
- Nussbaum, M. (2004). La fragilidad del bien: Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega. La Balsa de la Medusa.
- Nussbaum, M. (2012). El ocultamiento de lo humano: Repugnancia, vergüenza y ley. Katz.
- Nussbaum, M. (2014). Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia? Paidós.
- Poblete-Ortega, S. (2024). La distinción en la teoría de George Spencer-Brown. Cinta de Moebio. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2024000200132>
- Raz, J. (2003). The practice of value. Oxford University Press.
- Spencer-Brown, G. (1972). Laws of the form. The Julian Press, Inc. <http://www.siese.org/modulos/biblioteca/b/G-Spencer-Brown-Laws-of-Form.pdf>
- Spencer-Brown, G. (2020). Las leyes de la forma [Documento en Scribd]. <https://es.scribd.com/document/486699273/Las-leyes-de-la-forma-George-Spencer-Brown-completo-docx>

Capítulo 14

Impacto del síndrome premenstrual en el desempeño académico: hacia una educación inclusiva y equitativa

Mireya Maritza Flores Amézquita

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0009-0007-2382-3092>

Martha Georgina Ley Fuentes

Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
<https://orcid.org/0000-0001-9456-869X>

Resumen

El Síndrome Premenstrual (SPM) puede afectar la calidad de vida de las adolescentes en diversos aspectos, incluyendo su bienestar físico, emocional, social y académico. A través de la observación empírica, se identificó que los síntomas del SPM, como el dolor abdominal, pueden provocar falta de atención en clase, ausentismo e impacto negativo en el rendimiento escolar. Por ello, es fundamental investigar la relación entre el SPM y el desempeño académico para diseñar estrategias de apoyo en la Escuela Preparatoria Regional de Ameca, Jalisco. Este estudio socioeducativo, con enfoque mixto, analiza la problemática en su contexto integral y resalta la importancia de implementar un plan de intervención que reduzca la desigualdad de género, elimine el estigma sobre la salud femenina y promueva una educación más inclusiva. Además, destaca la relevancia de la detección temprana de enfermedades ginecológicas para mejorar el rendimiento académico de las estudiantes.

Palabras claves: Educación media superior; responsabilidad social; equidad; desempeño académico, salud menstrual

Abstract

Premenstrual Syndrome (PMS) can affect the quality of life of adolescent girls in various aspects, including their physical, emotional, social, and academic well-being. Through empirical observation, it was identified that PMS symptoms, such as abdominal pain, can lead to lack of attention in class, absenteeism, and a negative impact on academic performance. Therefore, it is essential to investigate the relationship between PMS and academic performance to design support strategies at the Regional High School of Ameca, Jalisco. This socio-educational study, with a mixed-methods approach, analyzes the issue in its comprehensive context and highlights the importance of implementing an intervention plan to reduce gender inequality, eliminate the stigma surrounding female health, and promote a more inclusive education. Additionally, it emphasizes the relevance of early detection of gynecological diseases to improve students' academic performance.

Keywords: Higher secondary education; social responsibility; equity; academic performance, menstrual health

Introducción

El Síndrome Premenstrual (SPM) es una condición que afecta a una parte significativa de la población femenina en edad reproductiva, manifestándose a través de síntomas físicos, emocionales y cognitivos que pueden interferir en la vida cotidiana. En el ámbito educativo, sus efectos pueden traducirse en dificultades de concentración, ausentismo escolar y un menor rendimiento académico, lo que genera desigualdades en el acceso y aprovechamiento de la educación (Lysaght, 2016).

14. Impacto del síndrome premenstrual en el desempeño académico: hacia una educación inclusiva y equitativa

A pesar de su alta prevalencia, el SPM sigue siendo un tema subestimado en el entorno escolar, donde la falta de información y la persistencia de estigmas en torno a la salud femenina limitan la implementación de estrategias de apoyo. En este contexto, resulta fundamental analizar la relación entre el este y el desempeño académico, con el fin de diseñar intervenciones que reduzcan la brecha de género en la educación y promuevan un ambiente de aprendizaje más inclusivo y equitativo (Goje, 2023).

Planteamiento del problema

A partir de la observación empírica basada en la experiencia docente, se identificó que un número significativo de alumnas de la Preparatoria Regional de Ameca presentaban, durante su ciclo menstrual, dificultades para concentrarse. Además, se veía afectada significativamente su interacción, provocando conflictos en diversos entornos, incluyendo el familiar, social y académico. Por otro lado, en numerosas ocasiones, las alumnas pedían permiso para abandonar la clase debido a malestares causados por cólicos menstruales, o para cambiar la toalla sanitaria y verificar su higiene. Estas interrupciones no solo afectaban su participación en clase, sino que también les hacían perder información valiosa, esencial tanto para sus evaluaciones académicas como para su desarrollo social y profesional en general.

El ciclo menstrual influye significativamente en el desempeño académico y el bienestar psicosocial de las adolescentes, manifestándose en inasistencia, disminución en la capacidad de concentración y alteraciones en la dinámica interpersonal debido a fluctuaciones hormonales. En la Preparatoria Regional de Ameca, la educación menstrual es limitada, lo que repercute en el desconocimiento sobre salud ginecológica y en la escasa prevención de patologías como el síndrome de ovario poliquístico, endometriosis e infecciones vaginales.

Asimismo, un alto porcentaje de estudiantes no accede a consultas ginecológicas por falta de información, temor o limitaciones económicas. La implementación de un programa integral de salud ginecológica permitiría la detección oportuna de enfermedades, la promoción del autocuidado y el empoderamiento de las adolescentes en la toma de decisiones sobre su salud. Además, la capacitación docente favorecería un entorno académico inclusivo, asegurando estrategias de apoyo para que el ciclo menstrual no comprometa el rendimiento escolar ni la equidad educativa.

Contexto y falta de educación menstrual

A pesar de la creciente apertura en nuestra sociedad, la menstruación sigue siendo un tema poco abordado. La información disponible a menudo es negativa o incorrecta, y las clases de salud en las escuelas no siempre preparan adecuadamente a las adolescentes para la experiencia práctica de su ciclo menstrual. En la Preparatoria de Ameca, la Unidad de Aprendizaje sobre Sexualidad Humana, que se imparte únicamente durante el primer semestre, no

14. Impacto del síndrome premenstrual en el desempeño académico: hacia una educación inclusiva y equitativa

se profundiza lo suficiente en los aspectos esenciales que una adolescente debe conocer acerca este proceso y los cambios emocionales que conlleva.

La prueba de esta falta de preparación es que más del 50% de las estudiantes de la preparatoria no ha asistido a una revisión ginecológica, debido a factores como el desconocimiento, el miedo, la vergüenza y la falta de recursos económicos. Por tanto, es fundamental que se desarrollen programas para la salud ginecológica debido a varios factores clave relacionados con su bienestar físico, emocional y académico durante una etapa crucial de su desarrollo.

Justificación de la investigación

El ausentismo debido a problemas de la menstruación puede afectar significativamente el rendimiento académico. La ONU (2015) subraya que la salud integral, incluyendo la salud menstrual, es crucial para el éxito académico y el desarrollo personal de los estudiantes. Intervenir para reducir el ausentismo relacionado con el SPM puede mejorar los resultados educativos y el bienestar general.

Además, la ONU (2015) promueve la igualdad de género y el empoderamiento de mujeres y niñas, y abordar el ausentismo escolar relacionado con el SPM es parte de esta agenda. Esto asegura que las adolescentes no enfrenten desventajas adicionales debido a problemas de salud específicos de género.

Reducir el estigma asociado con la menstruación es esencial. La ONU (2015) y sus asociados enfatizan la importancia de la educación y el apoyo adecuados para normalizar la conversación sobre la menstruación y el SPM, permitiendo a las estudiantes buscar ayuda sin vergüenza.

En resumen, abordar el ausentismo escolar causado por problemas de salud menstrual se alinea con los principios de derechos humanos y la promoción de una educación equitativa. La intervención en esta área garantiza que todas las estudiantes tengan las mismas oportunidades para aprender y desarrollarse, sin verse afectadas negativamente por su salud menstrual.

Por lo anterior, esta investigación aborda la relación entre el SPM y el rendimiento académico desde un enfoque socioeducativo y mixto, con el objetivo de analizar el impacto de esta condición en las estudiantes y proponer estrategias de intervención.

Objetivo de la investigación

El objetivo de esta investigación es analizar la relación entre el síndrome premenstrual (SPM), asociado a una salud menstrual deficiente, y el desempeño académico de las estudiantes de la Preparatoria Regional de Ameca. Se busca comprender las dificultades que enfrentan estas alumnas, proponer estrategias para mejorar su situación y promover un entorno educativo que favorezca su éxito académico y desarrollo personal.

Antecedentes teóricos

Al iniciar la adolescencia, las hormonas no solo cambian las características corporales, sino que también influyen en las emociones y comportamientos. En este contexto, las adolescentes experimentan síntomas relacionados con el ciclo menstrual, como el síndrome premenstrual (SPM), que afecta el comportamiento, las emociones y la salud física de la mujer (Malpartida, 2017). A pesar de que la menstruación sigue siendo un tema del cual se habla poco y con mucha discreción, es crucial comprender los factores que interactúan y afectan directamente la calidad de vida y la vida diaria de las mujeres (Rodríguez, 2017).

Durante la fase menstrual, algunas adolescentes experimentan síntomas físicos intensos como dolor abdominal (dismenorrea), fatiga, migrañas, y malestar general, estos pueden ser lo suficientemente graves como para dificultar la asistencia a clases, resultando en ausencias. Además, factores emocionales y psicológicos asociados con el ciclo, como cambios de humor, irritabilidad y ansiedad, pueden contribuir a la decisión de no asistir a la escuela.

De acuerdo a lo reportado por Lysaght (2016), además de lo anterior, el estigma social y la falta de acceso a los productos de higiene menstrual adecuados también pueden incrementar el ausentismo, ya que las adolescentes pueden sentirse incómodas o inseguras en el entorno escolar en su período.

Durante el ciclo menstrual, en particular en la fase premenstrual, muchas mujeres experimentan síntomas conocidos como el síndrome premenstrual (SPM), que puede incluir irritabilidad, ansiedad, depresión, y dificultades para concentrarse. En consecuencia, el dolor y el malestar físico también pueden dificultar la capacidad de una estudiante para concentrarse en sus estudios, afectando su rendimiento académico. La fatiga y la somnolencia, que pueden ser más pronunciadas en ciertas fases del ciclo, también son factores que afectan negativamente la atención y la concentración en el aula.

Estos elementos no solo afectan el rendimiento académico individual, sino que también pueden tener un impacto a largo plazo en el desarrollo educativo y profesional de las mujeres jóvenes. La comprensión de esta relación subraya la importancia de abordar la salud menstrual en las políticas educativas y sanitarias, promoviendo un entorno escolar inclusivo que apoye a las adolescentes en todas las fases de su ciclo.

14. Impacto del síndrome premenstrual en el desempeño académico: hacia una educación inclusiva y equitativa

El Síndrome Premenstrual (SPM) es una condición común en mujeres en edad reproductiva que puede afectar diversos aspectos de su vida diaria, incluyendo el rendimiento académico. Investigaciones han demostrado que el SPM puede influir en la asistencia a clases y en la concentración durante las mismas, lo que potencialmente impacta en el desempeño académico de las estudiantes.

Un estudio realizado en estudiantes de secundaria en Latacunga, Ecuador, reveló que, aunque la mayoría de las estudiantes con síntomas de SPM mantenían un rendimiento académico aceptable, cerca del 33.2% reconoció que sí influía en su rendimiento en pruebas y exámenes; además, el 22.1% admitió que este afectaba su asistencia a clases (Pila & Remache, 2011).

Por otro lado, una investigación en la Universidad Nacional de Loja encontró que, aunque el SPM no influye directamente en el rendimiento académico de las alumnas, sí puede afectar indirectamente aspectos como el aprendizaje, el desempeño académico y la asistencia (Serrano-Zar, 2019).

La educación inclusiva y equitativa busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que son vulnerables o han sido objeto de marginación y discriminación. Este enfoque no solo beneficia a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que también enriquece el proceso de aprendizaje de todos y promueve una sociedad más justa y solidaria (De la Cruz, 2022).

En el contexto mexicano, la pobreza menstrual representa un desafío significativo para la educación inclusiva. La falta de acceso a productos de higiene menstrual y a instalaciones adecuadas en las escuelas afecta la asistencia y el rendimiento académico de las jóvenes. Un estudio reciente indicó que el 43% de las mujeres prefiere no ir a la escuela durante su periodo, y el 30% recurre a improvisaciones como usar papel higiénico por falta de productos adecuados (Maldonado, 2025). Estos antecedentes destacan la necesidad de implementar políticas y programas educativos que aborden de manera integral el impacto del SPM en el rendimiento académico, garantizando una educación inclusiva y equitativa para todas las estudiantes.

Método empírico

La investigación realizada es de tipo socioeducativo con un enfoque mixto para describir y comprender cómo el síndrome premenstrual afecta a la población femenina estudiantil de la Preparatoria Regional de Ameca y determinar la relación con su desempeño académico.

De una población de 600 alumnas, del periodo 2023B, se obtuvo una muestra por conveniencia de 104 estudiantes. Con el compromiso de privacidad de los datos obtenidos, la Coordinación de Control Escolar proporcionó información sobre su historial académico (asistencias y calificaciones).



14. Impacto del síndrome premenstrual en el desempeño académico: hacia una educación inclusiva y equitativa

La información recabada fue filtrada para analizar los casos de alumnas con déficit en su historial académico y entender las causas. Con la herramienta Google Forms se elaboró un cuestionario de 38 preguntas, la mayoría cerradas; el enlace para acceder al cuestionario se compartió por la secretaria académica mediante la red social WhatsApp®.

Se realizó un análisis estadístico descriptivo con el uso del programa Excel versión 2021 y se presentaron los resultados mediante gráficos y tablas de frecuencias.

Resultados y discusión

La muestra estuvo conformada por 39 alumnas de 17 años, 32 de 16 años, 21 de 15 años y 12 de 18 años. La mayoría de las respuestas provino de estudiantes de cuarto grado, que cuenta con un mayor número de inscritas, seguido de sexto y segundo semestre. Las respuestas de tercero y quinto semestre fueron limitadas, ya que solo hay un grupo por turno y estos son menos numerosos. La mayoría de las encuestas fue respondida por alumnas del turno matutino, que tiene una mayor cantidad de estudiantes.

Al preguntar a las alumnas sobre sus sentimientos al experimentar su primera menstruación (podrían seleccionar más de una), la mayoría vivieron una emoción negativa, ya que 62 (60.8%) reportaron miedo, 33 (32.4%) vergüenza y 23 (22.5%) consternación. Esto refleja la falta de información y el estigma cultural asociado al evento, que debería ser entendido como un proceso natural. En la Figura 1 se presentan las respuestas.

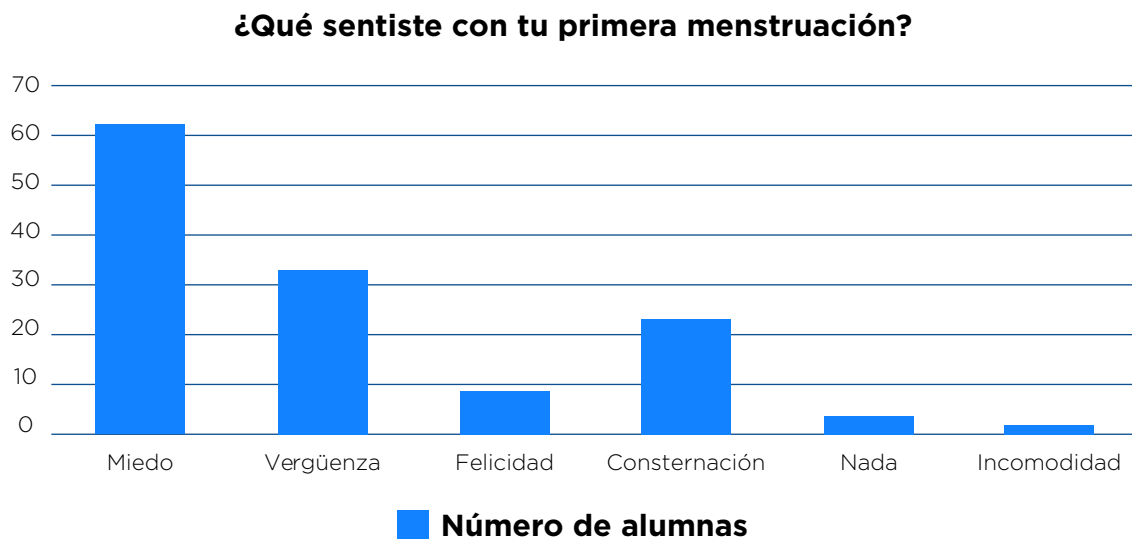


Figura 1. Respuestas de las alumnas sobre su sentir con su primera menstruación

14. Impacto del síndrome premenstrual en el desempeño académico: hacia una educación inclusiva y equitativa

Apoyando lo anterior, Tijaro (2021) destaca la urgencia de la educación menstrual y explica que el problema radica en la construcción cultural de la menstruación como un tema tabú y estigmatizado, erróneamente relacionado con enfermedades y reservado únicamente a discusiones privadas o médicas. A pesar de que las estudiantes ya han pasado por su primera menstruación, es fundamental que reciban una mayor educación menstrual para que, en el futuro, puedan cambiar la percepción de sus hijas, sobrinas, amigas, o incluso la propia. En cuanto a las restricciones que han recibido sobre actividades durante su periodo, 73 alumnas mencionaron evitar cierta comida, 52 no realizan actividad física y 7 prefieren no ducharse. Es importante que las estudiantes verifiquen la veracidad de estos comentarios, ya que podrían estar evadiendo alimentos que en realidad son beneficiosos.

En el campo de la nutrición, algunos alimentos pueden aliviar las molestias del ciclo menstrual. Por ejemplo, reducir el consumo de grasas puede disminuir los niveles de estrógenos y ayudar a controlar el dolor. Además, los ácidos grasos Omega-3, presentes en pescados como el atún y el salmón, tienen propiedades antiinflamatorias que ayudan a reducir el dolor abdominal y la sensibilidad en los senos (Núñez, 2018).

Otro aspecto clave de este estudio fue indagar si las alumnas consideraban normal el dolor menstrual, el 73% respondió afirmativamente. Esto subraya la necesidad urgente de una educación menstrual adecuada para las adolescentes (Figura 2).

Sobre este síntoma, los dolores menstruales, comúnmente conocidos como “cólicos”, se denominan científicamente dismenorrea, que es un dolor menstrual originado en el útero y es una de las causas más comunes de dolor pélvico. Según Bernardi et al. (2017), esta es la principal causa de morbilidad ginecológica en mujeres en edad reproductiva, sin importar su estatus socioeconómico o nacionalidad, y tiene un impacto significativo en la productividad y calidad de vida.

¿Consideras que el dolor menstrual es normal?

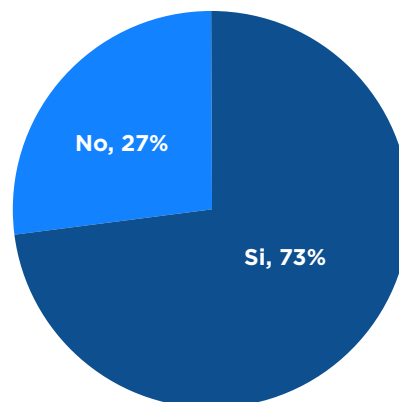


Figura 2. Respuestas de las alumnas si consideran el dolor menstrual normal

14. Impacto del síndrome premenstrual en el desempeño académico: hacia una educación inclusiva y equitativa

Autores como Burnett y Lemyre (2017) señalan que el dolor menstrual tiende a disminuir con la edad, por lo que los síntomas suelen ser más intensos en mujeres jóvenes que acaban de comenzar sus ciclos. Este malestar suele comenzar al inicio o durante la menstruación y puede ir acompañado de síntomas como náuseas, vómitos, diarrea, fatiga e insomnio (Lacovides et al., 2015). El mismo autor señala que la dismenorrea es subestimada con frecuencia, lo que dificulta su diagnóstico.

A pesar del malestar significativo que experimentan, pocas mujeres buscan atención médica para tratar esta afección. Muchos casos no se registran porque las mujeres consideran que el dolor es una parte normal del ciclo menstrual, en lugar de un trastorno. Por consiguiente, la dismenorrea afecta las actividades diarias y reduce la calidad de vida.

Al preguntar si consideraban que la información recibida en la preparatoria sobre el ciclo menstrual era suficiente, el 87% de las alumnas (90 encuestadas) respondió que no. Además, en los últimos tres años no han recibido clases, talleres ni materiales educativos específicos para sensibilizar sobre el tema (Figura 3).

¿En los últimos tres años años has recibido información, talleres, charlas referentes a tu ciclo menstrual?

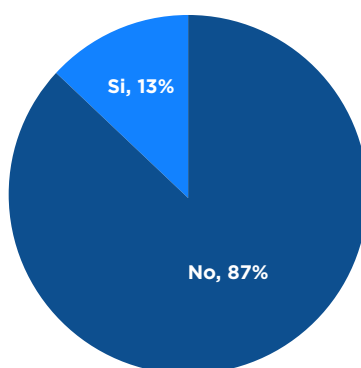


Figura 3, Respuestas de las alumnas, sobre la falta de información sobre el ciclo menstrual en la preparatoria

Las respuestas de las estudiantes destacan la necesidad de educación menstrual, eso implica adquirir conocimientos necesarios para manejar la menstruación de manera natural y empoderadora, libre de los prejuicios sociales sobre el cuerpo y el rol de las mujeres. Se prioriza el cuidado de la salud física y mental mediante la comprensión del ciclo y su impacto individual en cada persona (García, 2021). Los resultados obtenidos destacan la importancia de desarrollar estrategias educativas sobre la menstruación que aborden el desconocimiento de este proceso fisiológico puede empoderar a las futuras generaciones. Esto no solo mejoraría la calidad de vida y la capacidad para tomar decisiones informadas sobre la salud, sino que también contribuiría al cumplimiento efectivo de los

14. Impacto del síndrome premenstrual en el desempeño académico: hacia una educación inclusiva y equitativa

derechos sexuales y reproductivos. Además, ayudaría a reducir las desigualdades y la violencia, promoviendo la equidad de género y fomentando sociedades más justas (Builes y Carmona, 2022).

Asimismo, se indagó sobre los síntomas, tanto emocionales como físicos que las estudiantes experimentan durante su ciclo menstrual. Los más comunes fueron cambios de humor, depresión, ansiedad, variaciones en el apetito y problemas de concentración (Figura 4).

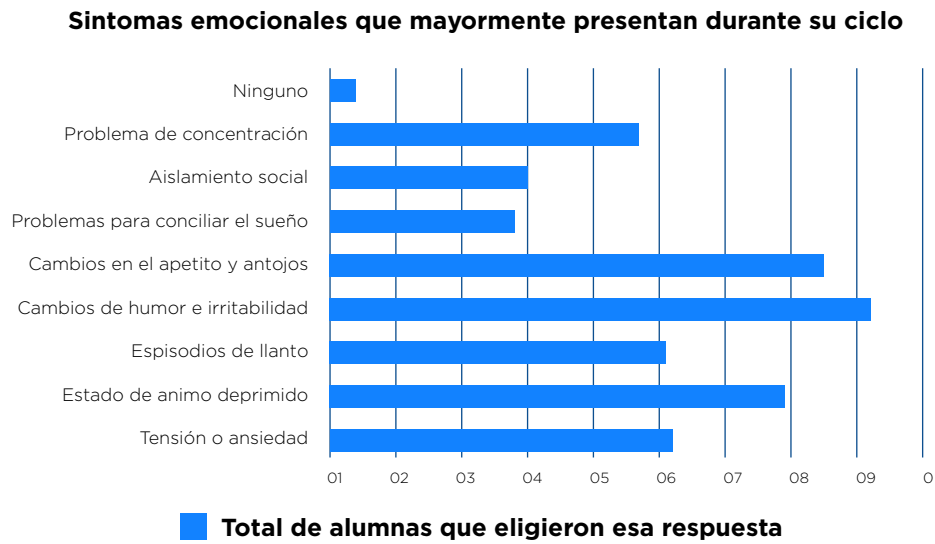


Figura 4. Respuestas de las alumnas, para conocer cuáles son los síntomas emocionales que mayormente presentan durante su ciclo

Estos resultados concuerdan con el European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology, donde reportan que, en México, alrededor del 95% de las mujeres experimenta uno o más síntomas premenstruales (Aquino, 2015). Estos incluyen cambios de humor, irritabilidad, insomnio, depresión, ansiedad, dolor, espasmos, acné, hinchazón y fatiga, los cuales pueden afectar el bienestar general de la mujer (Ortega y Requejo, 2015).

Por otro lado, al investigar las necesidades o recursos que las estudiantes requieren durante su ciclo menstrual, un 44% mencionó tomar algún medicamento para el dolor, un 32% prefirió descansar y acostarse un rato, y un 15% optó por aplicar una compresa caliente, entre otras opciones menos representativas.

En la Figura 5 se presentan los problemas físicos reportados por las estudiantes, el más representativo fueron los cólicos (dismenorrea), de hecho 93 alumnas de las 104 participantes han presentado este malestar, seguido de hinchazón abdominal y dolor muscular.

14. Impacto del síndrome premenstrual en el desempeño académico: hacia una educación inclusiva y equitativa

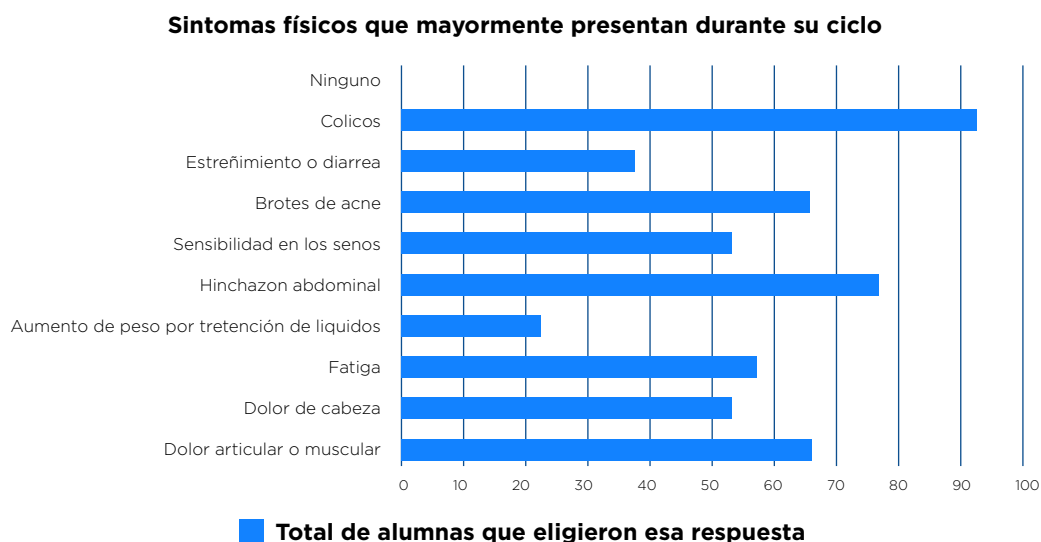


Figura 5. Respuestas de las alumnas para conocer cuáles son los síntomas físicos que mayormente presentan durante su ciclo

Otro aspecto que se preguntó a las estudiantes es si cuentan con un área de descanso para estudiantes que sufren de SPM, ya que es esencial para garantizar que puedan manejar sus síntomas de manera saludable, mantenerse activas en su educación, y mejorar tanto su bienestar físico como emocional durante un período complicado.

Desafortunadamente, en la Escuela Preparatoria Regional de Ameca no existe un área destinada para que las alumnas puedan llevar a cabo al menos alguna de estas actividades mientras sufre dolor menstrual. Como resultado, muchas permanecen en clase soportando el dolor o, en algunos casos, optan por ausentarse para quedarse en casa hasta sentirse mejor.

En párrafos anteriores se mencionó lo crucial de entender que la menstruación está estrechamente relacionada con la dignidad humana. La falta de recursos o condiciones adecuadas puede llevar al abandono de la escuela, el trabajo o las actividades diarias.

En la primera presentación de resultados de la encuesta nacional sobre gestión menstrual realizada por UNICEF, Essity y Menstruación Digna México, Rodríguez (citado en Núñez, 2022) indica que mujeres, adolescentes y otras personas que menstrúan enfrentan diversos contextos que influyen en cómo manejan su proceso. En México, el 15% de quienes menstrúan carecen de la infraestructura adecuada para gestionar su menstruación. El derecho a menstruar con dignidad debe ser garantizado para todas las personas que atraviesan este proceso.

Según el Programa de Higiene Menstrual de UNICEF, en México, el 43% de las niñas y adolescentes prefieren quedarse en casa durante su periodo en lugar de

14. Impacto del síndrome premenstrual en el desempeño académico: hacia una educación inclusiva y equitativa

asistir a la escuela; el 30% utiliza papel higiénico en lugar de toallas sanitarias; el 66% considera que los baños en sus escuelas están sucios; y el 73% se lava las manos sin jabón. Por ello, se les preguntó sobre estos aspectos en su preparatoria (Figuras 6 y 7).

¿Se tiene agua frecuentemente en los sanitarios?

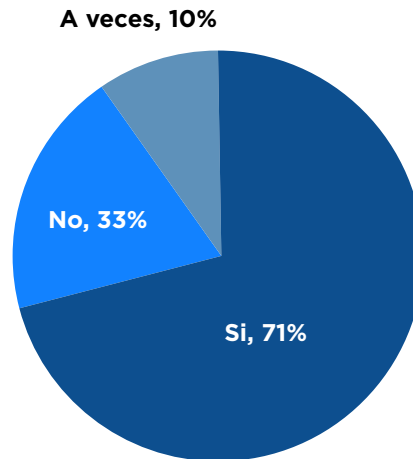


Figura 6, Respuestas de las alumnas, sobre el suministro frecuente de agua en los sanitarios

¿Se tiene papel higiénico frecuente en los sanitarios?

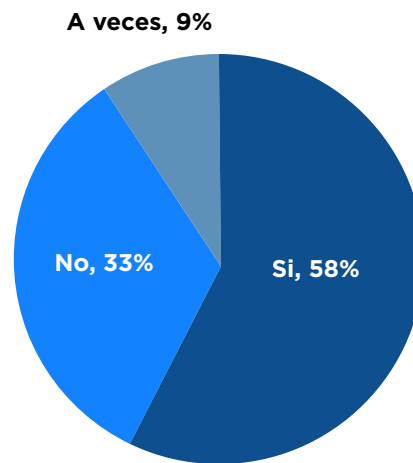


Figura 7. Respuestas de las alumnas, sobre el suministro frecuente de papel higiénico en los sanitarios

Al analizar los resultados se comprobó que la institución no cuenta con las instalaciones adecuadas y servicios para determinar que sigue o emplea una menstruación digna, el hecho de que un 19% respondiera que no hay agua de manera frecuente y que un 33% respondiera que no se tiene papel higiénico es alarmante.

14. Impacto del síndrome premenstrual en el desempeño académico: hacia una educación inclusiva y equitativa

La Ley de Menstruación Digna (2021) propuso eliminar el impuesto adicional (IVA del 16%) aplicado a estos productos, pero fue negado. Actualmente, estos no están clasificados como parte de la canasta básica, sino como artículos de lujo, lo que eleva sus precios y perpetúa la desigualdad e injusticia para las mujeres de bajos recursos económicos. Se preguntó cuánto es lo que gastan al mes en adquirir productos de higiene menstrual, un 48% respondió que de 100 a 200 pesos mientras que el 33% de 10 a 100 pesos y un 15% de 200 a 300 pesos, si bien ellas no son las responsables de los gastos de sus casas, estos precios son aproximados a lo que ellas consideraron que cuestan los productos. Se desconoce, cómo impacta esto en el día a día de las familias.

También se buscó detectar que aspectos de sus actividades académicas eran las más afectadas durante su ciclo menstrual. Se corroboró que el ausentismo debido al este tema es alto, el tener un 48% de respuestas positivas deja ver que casi la mitad de la población encuestada ha faltado, sin embargo, aunque un 52% respondió que no, con sus respuestas a las próximas preguntas dejan ver que se quedan en clase aun con malestares por temor a verse afectadas en su calificación (Figura 8).

¿Has faltado a clases a causa de tu menstruación?

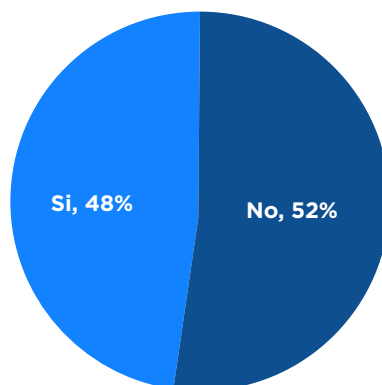


Figura 8. Respuestas de las alumnas, sobre sus inasistencias a clase a causa de su ciclo menstrual

Gómez (como se citó en García 2021) señala que si una adolescente decide faltar uno o dos días al mes puede resultar en un rezago educativo acumulado al final del año. El tema de la higiene menstrual está relacionado con diversos factores que influyen en la decisión de las niñas en secundaria y preparatoria de abandonar la escuela.

Por otra parte, los cólicos en las adolescentes pueden causar un trauma psicológico que puede afectar el estado emocional y la actividad social. Aproximadamente un diez por ciento de las mujeres no pueden realizar sus actividades diarias

14. Impacto del síndrome premenstrual en el desempeño académico: hacia una educación inclusiva y equitativa

durante uno a tres días al mes. Es una de las principales razones por las que las adolescentes y jóvenes no asisten a la escuela ni al trabajo. En la preparatoria de Ameca el 51% de la población encuestada ha faltado por esta razón (Figura 9).

¿Cuál ha sido la principal razón por la que has dejado de ir a la preparatoria durante tu periodo menstrual?

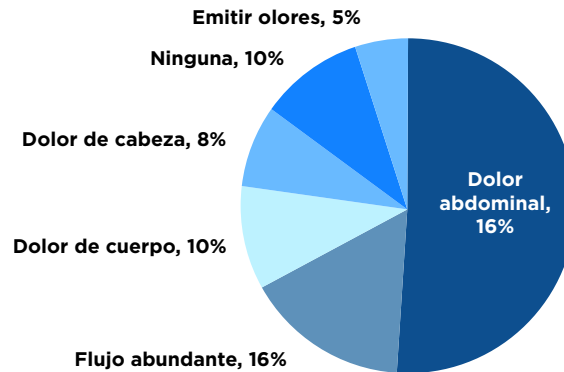


Figura 9. Respuestas de las alumnas respecto a las causas a sus inasistencias por su ciclo menstrual

Bouvattier et al. (2022) definen la dismenorrea como el dolor pélvico o abdominal durante la menstruación que afecta entre el 50% y el 90% de las adolescentes. Aunque este dolor puede interferir con las actividades diarias y causar ausentismo escolar, solo el 15% de las adolescentes busca atención médica, mientras que la mayoría maneja el malestar por sí misma con resultados variables. A pesar de esto, la dismenorrea sigue siendo la razón más común para consultar a un ginecólogo en la adolescencia.

Otra causa común de ausentismo escolar es el flujo menstrual abundante. Según Maset (2020), algunas mujeres experimentan sangrados excesivos durante su menstruación, conocido como sangrado menstrual abundante (SMA). Cuando no hay una causa orgánica identificable que justifique este problema, se denomina menorragia.

En resumen, el sangrado menstrual abundante tiene un impacto significativo en la calidad de vida de la mujer, afectando tanto su bienestar físico como emocional. Incluso puede interferir en sus relaciones sociales y en su desempeño laboral o académico (Maset, 2020).

14. Impacto del síndrome premenstrual en el desempeño académico: hacia una educación inclusiva y equitativa

¿Durante tu ciclo menstrual, crees que tu desempeño escolar se ve afectado?

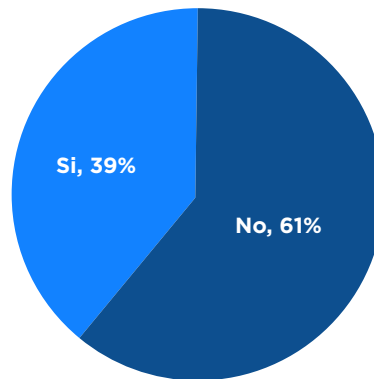


Figura 10. Respuestas de las alumnas, si consideran que su desempeño académico se ve afectado por su ciclo

En cuanto a la pregunta sobre los aspectos del desempeño académico afectados por los síntomas del ciclo menstrual, el 80% menciona la concentración, el 38% la sociabilización y el 37% la participación en clase. Esto sugiere que una parte significativa de la población femenina de la preparatoria experimenta efectos negativos en su desempeño académico debido a su ciclo menstrual.

El programa educativo de nivel medio superior, formativo y propedéutico llamado Bachillerato General por Competencias de la Universidad de Guadalajara se enfoca en el aprendizaje, centrado en las competencias y orientado hacia el constructivismo. No obstante, muchas estudiantes, al enfrentar problemas menstruales en el salón de clases no prestan todo su esfuerzo, lo que limita sus habilidades y puede perjudicar a aquellos que faltan.

A partir de los resultados anteriormente presentados, se realizó un análisis estadístico inferencial para establecer posibles correlaciones entre las variables y verificación de algunos supuestos. Se analizaron con el programa Epi info versión 7.2.6.0, a un nivel de confiabilidad del 95%, a fin de establecer la diferencia estadística entre las respuestas de las chicas por turno y por rango de edad.

Las variables contrastadas fueron: normalización del dolor, inasistencias, manifestaciones físicas y manifestaciones emocionales.

Los análisis realizados indican un alto grado de confiabilidad estadística, se obtuvo el 95% de confiabilidad y son representativos de la población en estudio. También algunas variables muestran desviaciones estándar entre el percentil 3 y 97 eso indica que son simétricas. En la tabla. 1 y 2 se presentan algunos de los resultados más significativos entre las variables analizadas. clases”

14. Impacto del síndrome premenstrual en el desempeño académico: hacia una educación inclusiva y equitativa

	¿Sufrir dolor es normal?		¿Has faltado a clases por síntomas menstruales?	
	No	Si	No	Si
Matutino	16	47	34	29
Row%	25.40%	74.60%	62.96%	58.0%
Vespertino	12	29	20	21
Row%	29.27%	70.73%	37.04%	60.58%
Total	28	76	54	50

Tabla 1. Diferencias estadísticas entre las variables “normalización del dolor” y “se ausentan de Nota: datos obtenidos por Epi info versión 7.2.6.0

	Manifestaciones emocionales		Total
	No	Si	
Manifestaciones físicas			
No	2	0	2
Row%	100.00%	0.0%	100.00%
Si	3	99	102
Row%	2.94%	97.06%	100.00%
TOTAL	5	99	104

Tabla 2. Relación entre signos emocionales y físicos
Nota: datos obtenidos por Epi info versión 7.2.6.0

Sobre los valores de “p” indican que no hay diferencia estadística independientemente de la edad y el turno. Las estudiantes participantes coinciden en normalizar el dolor y las manifestaciones físicas y emocionales.

Además de los parámetros anteriores, se calculó el índice odds ratio (OR), conocido también como razón de momios (RM), es una medida estadística que refleja la probabilidad de que una condición de salud o enfermedad se manifieste en un grupo de población que ha estado expuesto a un determinado factor, en comparación con la probabilidad de que dicha condición ocurra en otro grupo que no ha estado expuesto a ese mismo.

Esta medida estadística es utilizada para evaluar la relación independiente (factor de riesgo o predictor) y una variable dependiente (resultado do evento) en estudios de investigación (Domínguez-Lara, 2018). Este es el caso de la relación OR obtenido a partir de la variable “normalización del dolor”, en la Tabla 3 se presentan los resultados.

14. Impacto del síndrome premenstrual en el desempeño académico: hacia una educación inclusiva y equitativa

	Intervalo de confianza del 95%		
Odds Ratio (cross product)	1.23	5.600	2.7062 (T)
El valor de OR es mayor que 1, la magnitud del efecto es moderado			

Tabla 3. Relación de OR de la variable “inasistencia a clases”

Nota: datos obtenidos por Epi info versión 7.2.6.0

De estos factores, algunos obtuvieron OR elevados, concluyendo sobre ellos como aspectos a tomar en cuenta para futuras investigaciones. Este es el caso de la relación OR obtenido a partir de la variable “normalización del dolor”, en la Tabla 4 se presentan los resultados.

	Intervalo de confianza del 95%		
Odds Ratio (cross product)	8.227	3.412	1.9835 (T)
El valor de OR es mayor que 1, la magnitud del efecto es alto			

Tabla 4. Relación de OR de alumnas que reportan que el dolor es normal

Nota: datos obtenidos por Epi info versión 7.2.6.0

Conclusiones

Las conclusiones obtenidas en esta investigación corroboran la relación directa entre el síndrome premenstrual (SPM), la salud ginecológica y el desempeño académico de las estudiantes de la Preparatoria Regional de Ameca, tal como se planteó en el objetivo del estudio. Los resultados muestran que las estudiantes que experimentan SPM enfrentan dificultades significativas en su capacidad de concentración y en el procesamiento de la información, debido a la fatiga, los cambios de humor y los malestares físicos que suelen acompañar esta condición. Estos factores impactan negativamente en su rendimiento académico, afectando principalmente aquellas tareas que requieren un alto nivel de concentración y claridad mental.

El malestar físico y emocional relacionado con un ciclo menstrual no saludable o tolerable puede incrementar el absentismo escolar, lo que a su vez ocasiona la pérdida de contenido académico y una disminución en el rendimiento general. Además, el SPM se asocia con un aumento de los niveles de estrés y con trastornos del estado de ánimo, como la depresión y la ansiedad, lo que

interfiere con la motivación y la capacidad de las estudiantes para enfrentar las demandas académicas.

Por lo tanto, los hallazgos respaldan la necesidad urgente de implementar proyectos de intervención que aborden la salud ginecológica de las estudiantes, como se planteó en el objetivo de la investigación. Un plan de intervención integral debe enfocarse en varios aspectos clave: la educación temprana sobre salud ginecológica para prevenir problemas futuros, la mejora del bienestar físico y emocional de las estudiantes mediante el tratamiento adecuado del SPM y otros síntomas relacionados, y la reducción del absentismo escolar al abordar las causas subyacentes de las ausencias.

Además, la intervención debe incluir la sensibilización y la educación sobre salud ginecológica para desmitificar los estigmas asociados con estos temas, lo que permitiría que las estudiantes busquen atención médica cuando sea necesario y adopten prácticas saludables. Proporcionar a las jóvenes las herramientas y conocimientos necesarios sobre su salud ginecológica no solo favorece su autonomía, sino que también las empodera para tomar decisiones informadas sobre su bienestar.

El acceso a recursos especializados, como consultas ginecológicas, productos de higiene menstrual adecuados y apoyo emocional, es esencial para garantizar que las estudiantes reciban la atención integral que necesitan. Este enfoque también contribuye al bienestar general de las jóvenes, mejorando su calidad de vida y reduciendo los costos sociales asociados con afecciones ginecológicas no tratadas.

En resumen, los resultados de esta investigación subrayan la importancia de abordar de manera efectiva la salud ginecológica de las estudiantes de la Preparatoria Regional de Ameca. Implementar un plan de intervención no solo promueve la salud y el bienestar de las jóvenes, sino que también favorece un entorno educativo inclusivo y equitativo, lo que respalda su éxito académico y personal.

Referencias

- Aquino, M. (2015). Intervención nutricional para la disminución de síntomas del síndrome premenstrual. [Tesis de Licenciatura, Universidad Rafael Landívar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/09/15/Aquino-Maria.pdf>
- Bernardi, M., Lazzeri, L., Perelli, F., Reis, F.M., Petraglia, F. (2017). Dysmenorrhea and related disorders. 1(3). DOI: 10.12688/f1000research.11682.1
- Bouvattier, C., Lambert, A., S., Duranteau, L. (2022). Dismenorreas en la adolescente. EMC. Pediatría. 57(3), 1-4. [https://doi.org/10.1016/S1245-1789\(22\)46761-8](https://doi.org/10.1016/S1245-1789(22)46761-8). DOI:10.1016/S1245-1789(22)46761-8

14. Impacto del síndrome premenstrual en el desempeño académico: hacia una educación inclusiva y equitativa

Buildes, E., Carmona, V. (2022). Pedagogía menstrual para la resignificación del ciclo menstrual y la menstruación como propuesta de un programa de promoción y prevención basado en aprendizaje experiencial. Universidad CES. Facultad de Medicina. Especialización en promoción y comunicación para la salud. Medellín. <https://repository.ces.edu.co/bitstream/handle/10946/5788/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1>.

Burnett, M., Lemyre, M., (2017). No. 345-Primary Dysmenorrhea Consensus Guideline. *Journal of Obstetrics and Gynecology Canada*. 39(7):585- 595. <https://doi.org/10.1016/j.jogc.2016.12.023>

De la Cruz, G. (2022). Política educativa y equidad: Desafíos en el México contemporáneo. *RLLEE Nueva Época (México)*, 52(1), 71-92. <https://doi.org/10.1234/xxxxx>

García, Bullé, S. Absentismo y menstruación: un problema mundial. (2021, 07 de enero). Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación. Instituto para el futuro de la educación. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/absentismo-menstruacion/>

García-Bullé, S. (2021, 26 de marzo). ¿Qué es la educación menstrual y por qué la necesitamos? *Edu News*. Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación. Instituto para el futuro de la educación. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacionmenstrual/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20menstrual%20comprende%20los,del%20ciclo%20y%20c%C3%B3mo%20afecta>

Lacovides, S., Avidon, I., Baker, F.C., (2015). What we know about primary dysmenorrhea today: a critical review. *Human Reproduction Update*. 21(6), 762 778. DOI:10.1093/humupd/dmv039

Ley Menstruación Digna. (28 de octubre de 2021). Artículo 114 de la ley educativa, con una reforma a la fracción XVI y la adición de la fracción XVII, en materia de salud y gestión menstrual. <https://www.congresocdmx.gob.mx/media/documentos/84b65177cd4efe0f55dc2bf131005e5a08a80bc9.pdf>

Lysaght P. (2016, 26 de mayo). La menstruación es importante... Es reglamentaria. UNICEF. <https://blogs.unicef.org/es/blog/la-menstruacion-es-importante/>

Maldonado, C. S. (2025, marzo 25). Pobreza menstrual en México: 17 estados no cuentan con legislación para garantizar una menstruación digna en la escuela. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2025-03-25/pobreza-menstrual-en-mexico-17-estados-no-cuentan-con-legislacion-para-garantizar-una-menstruacion-digna-en-la-escuela.html>

14. Impacto del síndrome premenstrual en el desempeño académico: hacia una educación inclusiva y equitativa

- Malpartida, M. K., (2017). Síndrome premenstrual. Revista Médica Sinergia. <https://www.medigraphic.com/pdfs/sinergia/rms-2017/rms1711c.pdf>
- Maset., J. (2020, 13 de julio). ¿Por qué mis sangrados durante la regla son tan abundantes? CINFASALUD. <https://cinfasalud.cinfa.com/p/sangrado-menstrual-abundante/>
- Núñez, R. (2022, 12 de octubre). Essity y Menstruación Digna México presentan resultados de la “Primera Encuesta Nacional de Gestión Menstrual. UNICEF México para cada infancia. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/unicef-essity-y-menstruaci%C3%B3n-digna-m%C3%A9xico-presentan-resultados-de-la-primera>
- ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). <https://www.un.org/es/common-agenda/sustainable-development-goals>
- Ortega, R. y Requejo, A. (2015). Nutriguía: Manual de nutrición clínica en atención primaria. Madrid: Editorial Complutense, pp.59-60.
- Pila, K. M., & Remache, H. R. (2011). Prevalencia de síndrome premenstrual en estudiantes secundarias de la ciudad de Latacunga y su influencia en el rendimiento académico, mayo - junio 2011. Universidad Central del Ecuador, Facultad de Ciencias Médicas, Instituto Superior de Postgrado.
- Rodríguez, M. B, Gallardo, E. B. (2017). Aportes a una antropología feminista de la salud: el estudio del ciclo menstrual. Salud Colect. 13(2). <https://www.scielosp.org/pdf/scol/2017.v13n2/253-265>. DOI: 10.18294/sc.2017.1204
- Serrano-Zar. M. C., (2019). Síndrome Premenstrual y su Influencia en el Rendimiento Académico en Estudiantes de la Carrera de Enfermería. [Tesis de Licenciatura], Universidad Nacional de Loja, Facultad de la Salud Humana. <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/21836/1/Mabel%20del%20Carmen%20Serrano%20Zari.pdf>
- Tijaro, I. (2021). Nuestras reglas. De un proceso tedioso a un ciclo menstrual poderoso. Editorial: Diana. España. https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/arxius/48/47620_Nuestras_reglas.pdf
- UNICEF. (2019a). Manual sobre salud e higiene menstrual, para facilitadores. <https://www.unicef.org/mexico/media/4701/file/Gu%C3%ADa%20para%20facilitadoras%20y%20facilitadores.pdf>
- UNICEF. (2019b). Manual sobre salud e higiene menstrual, para niños, niñas y adolescentes. <https://www.unicef.org/mexico/media/4696/file/Gu%C3%ADa%20para%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes.pdf>



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN®