

Tópicos selectos sobre juventudes universitarias, bienestar y convivencia en la educación superior



Adriana Berenice Torres Valencia

Rocío Calderón García

Jorge Alfredo Jiménez Torres

Coordinadores



Tópicos selectos sobre juventudes universitarias, bienestar y convivencia en la educación superior



Tópicos selectos sobre juventudes universitarias, bienestar y convivencia en la educación superior

Adriana Berenice Torres Valencia
Rocío Calderón García
Jorge Alfredo Jiménez Torres
Coordinadores



Tópicos selectos sobre juventudes universitarias, bienestar y convivencia en la educación superior. Autores-coordinadores: Adriana Berenice Torres Valencia, Rocío Calderón García y Jorge Alfredo Jiménez Torres — Jalisco, México. 2026.

182 p. 23 cm.

Primera edición

ISBN: **979-13-88142-81-9**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26001302>



D. R. © copyright 2026. Adriana Berenice Torres Valencia, Rocío Calderón García y Jorge Alfredo Jiménez Torres. Jalisco, México.

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de revisión de pares por doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes.

Edición y corrección: **Astra ediciones**



Todos los contenidos de esta publicación, se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**). Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Dedicatorias

A las instituciones educativas y a las y los docentes, que con vocación y compromiso tejen redes que sostienen, rescatan y transforman vidas.

A las grandes maestras, mami Francisca y mamá Reyes, por su legado formativo y humano.

A Imanol, Marco y Ximena, por ser inspiración constante y sentido profundo de cada logro.

A las juventudes universitarias, por su capacidad de resignificar el presente y construir horizontes más justos.

Dra. Adriana Berenice Torres Valencia

A las juventudes universitarias, expresión de pensamiento crítico, transformación social y esperanza colectiva.

A la educación superior, como espacio de encuentro, reflexión y construcción de sentido.

A la cultura científica y al acceso universal del conocimiento, como bases para democratizar saberes y fortalecer comunidades.

Coordinadores de la obra

A las comunidades académicas, que, desde la docencia, la investigación y la vinculación

contribuyen a la construcción de entornos formativos y sociales más humanos.

A quienes conciben el conocimiento como herramienta para comprender, cuestionar y transformar la realidad.

A las generaciones presentes y futuras de estudiantes, cuya participación da sentido a la labor universitaria.

Autores del libro

Agradecimientos

La presente obra constituye un producto académico derivado del trabajo conjunto de investigadores adscritos a diversas instituciones de educación superior, cuyos entornos formativos y de investigación han favorecido la generación de conocimiento relevante en los campos de las ciencias sociales, la educación y el bienestar.

Se reconoce de manera especial a la Universidad de Guadalajara, particularmente al Centro Universitario de la Ciénega, por el financiamiento otorgado mediante el Programa de Apoyo a la Mejora en las Condiciones de Producción de los Miembros del SNII y SNCA-PROSNII, cuyo respaldo incidió en el fortalecimiento de las condiciones para la producción académica y en la consolidación de este libro como resultado científico. Asimismo, se distingue al Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, el Centro Universitario del Norte y la Universidad Autónoma de Nayarit por su apoyo institucional al desarrollo de proyectos con pertinencia social.

Expresamos nuestro reconocimiento al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras de México por su contribución al fortalecimiento de las trayectorias científicas, así como por impulsar la generación, consolidación y difusión del conocimiento con impacto en la sociedad.

Finalmente, se destaca la labor de Astra Ediciones en el proceso editorial, así como la evaluación por pares bajo la modalidad de doble ciego, lo cual garantiza la calidad, validez académica y visibilidad del presente libro.

Contenido

Prólogo	11
<i>Dr. Jorge Alfredo Jiménez Torres</i>	
Introducción	12
<i>Rocío Calderón García</i>	
Capítulo 1	
Estilos de afrontamiento y autoeficacia de estudiantes de psicología peruanos y mexicanos durante su práctica preprofesional clínica.....	15
<i>Adriana Berenice Torres Valencia</i>	
<i>Carmen Doris Sánchez Ortega</i>	
<i>Elibí Godínez Cerda</i>	
Capítulo 2	
Caracterización de la percepción de la violencia escolar en el entorno universitario: Estudio observacional en una institución pública del Occidente de México.....	41
<i>María Gabriela Reynoso Luna</i>	
<i>Mario Alberto Morales Martínez</i>	
<i>Rocío Calderón García</i>	
<i>María Celina Agraz López</i>	
Capítulo 3	
Factores psicosociales que afectan el bienestar en el trabajo docente y su medición.....	69
<i>Cyntia Alejandra Cedano Castillo</i>	
<i>Jorge Alfredo Jiménez Torres</i>	

Capítulo 4

Una propuesta formativa de educación para la paz 93

Lorena Villarruel Rodríguez

Silvia Villarruel Rodríguez

Capítulo 5

Retos actuales de la docencia en ciencias de la salud..... 133

Claudia Luz Navarro Villarruel

J. Jesús Padilla Frausto

Epílogo

Comunicación, complejidad y ética en los procesos educativos 165

Marcelo R. Ceberio

Prólogo

Dr. Jorge Alfredo Jiménez Torres

La presente obra reúne investigaciones que plantean los desafíos contemporáneos de la educación, la psicología y la convivencia social. En cada uno de los capítulos los autores presentan hallazgos que llevan a reflexionar sobre las condiciones que favorecen —o limitan— el bienestar de las personas en los distintos ámbitos: el universitario, el laboral y el comunitario.

Los trabajos aquí compilados analizan problemáticas que, aunque diversas, comparten un hilo conductor: la necesidad de construir entornos más humanos, seguros y resilientes. Con base en lo anterior, desde el análisis de los estilos de afrontamiento y la autoeficacia en estudiantes de psicología, hasta la caracterización de la violencia escolar en universidades mexicanas, se pone de relieve la importancia de comprender cómo los individuos enfrentan la complejidad de su formación y de sus relaciones sociales.

Asimismo, se examinan los factores psicosociales que inciden en el bienestar docente, la urgencia de promover una educación para la paz y los retos actuales de la enseñanza en ciencias de la salud. Estas investigaciones no solo enriquecen el debate académico, sino que también ofrecen elementos para la acción práctica en instituciones educativas y profesionales.

En suma, aquí se encontrará un interesante debate de las perspectivas que, por sus distintas perspectivas, se complementan para ofrecer una visión integral de los retos que enfrenta nuestra sociedad. La obra se convierte así en un espacio de encuentro entre investigadores, docentes y estudiantes, con el propósito de generar conocimiento que inspire cambios significativos en la vida cotidiana y en las políticas educativas.

Con este espíritu, *Tópicos selectos 2026* se presenta como una contribución valiosa para quienes buscan comprender y transformar los escenarios donde se construye el bienestar social y humano.

Introducción

Rocío Calderón García

La presente obra aborda una temática de suma relevancia para las cuestiones que tienen que ver con el bienestar social y la convivencia de personas y comunidades. El texto se organiza en torno a cinco ejes temáticos que abordan: los estilos de afrontamiento y la autoeficacia en estudiantes de psicología durante su práctica clínica; la percepción de la violencia escolar en el entorno universitario; los factores psicosociales que afectan el bienestar docente; la propuesta formativa de una educación para la paz; y los retos actuales de la docencia en ciencias de la salud. Cada uno de estos estudios se sustenta en metodologías sólidas y en marcos teóricos pertinentes, lo que permite no solo describir fenómenos, sino también proponer líneas de acción y estrategias de intervención.

En el primer capítulo se trata la cuestión del afrontamiento y autoeficacia en estudiantes de psicología, en una etapa importante de su incorporación profesional clínica, en donde se destaca la forma en cómo toman decisiones respecto del reto de incorporarse al ejercicio profesional, de lo que destacan los autores la relevancia de impulsar la autoeficacia y la utilización de tácticas de afrontamiento activo en los estudiantes de psicología, ya que estos elementos pueden influir de manera positiva en su desempeño durante la práctica clínica. Otro aspecto relevante de este estudio fue el determinar que el afrontamiento es un proceso continuo del ser humano que cambia constantemente, y en entonces, la importancia que reviste el conjunto de los esfuerzos cognitivos y de comportamiento de los estudiantes para administrar demandas externas y/o internas específicas, que se consideran como exigentes o que en algunos casos exceden los recursos con los que cuenta la persona.

En el segundo capítulo, se aborda una cuestión de actualidad en los entornos escolares y que tienen que ver con la caracterización de la percepción de la violencia escolar en el entorno universitario, al ser parte esta temática de estudios que se han realizado respecto de los entornos seguros que favorecen o no, la interacción entre estudiantes. Los autores

abordan la cuestión a partir de observar en los estudiantes su percepción sobre la violencia y con ello proponer un diagnóstico integral sobre la forma como ésta se presenta en entornos universitarios, con el fin de informar la creación de estrategias de prevención y abordaje adaptadas a las circunstancias de los estudiantes. La trascendencia de este tipo de estudios, es precisamente para considerar lo que hay entorno a un ambiente de violencia, en el cual se pueden normalizar, despersonalizar, justificar acciones que afectan la interacción entre personas de una comunidad escolar. En este sentido uno de los aspectos relevantes del estudio, fue el análisis de las percepciones de un grupo de jóvenes universitarios en este aspecto, para comprender los factores subyacentes, diseñar programas de prevención efectivos, a partir de esto, fomentar la participación juvenil, para generar conciencia en la comunidad y fundamentar, la toma de decisiones y las políticas públicas de las universidades para evitar su reiteración.

Cuando se habla de espacios seguros y libres de violencia, también es importante valorar que los espacios laborales sean saludables, que se prevenga el que se conviertan en lugares que detonen conductas de riesgo psicosocial. En el capítulo 3 se aborda esta cuestión a partir de conocer cuáles son esos factores que afectan el bienestar docente y cómo pueden ser medibles, para implementar acciones que los corrijan. Este estudio parte de lo previsto en el tema por la NOM-035-2018 de la Secretaría del Trabajo, ya que el bienestar en el trabajo es un factor necesario para que las personas cuenten con las condiciones que les permitan realizar sus actividades en condiciones que eviten su afectación emocional y de salud ocupacional. En este sentido, como lo destacan los autores el bienestar docente se entiende como un fenómeno multidimensional que integra aspectos emocionales, cognitivos, sociales y laborales, los cuales influyen en la percepción y calidad de vida del profesorado. Esto trasciende a la calidad de vida y también evitar ausentismo laboral por razones de salud, en quienes colaboran dentro de una empresa, en el caso de este capítulo, una institución educativa.

En el capítulo 4, las investigadoras Lorena Villarruel Rodríguez y Silvia Villarruel Rodríguez desarrollan una propuesta pedagógica orientada a la construcción de una cultura de paz en los espacios educativos. Su

planteamiento enfatiza la necesidad de incorporar contenidos formativos que promuevan la convivencia pacífica, la resolución de conflictos y la participación activa de los estudiantes en la transformación social.

Por último, en el capítulo “Retos actuales de la docencia en ciencias de la salud”, los autores Claudia Luz Navarro Villarruel y J. Jesús Padilla Frausto reflexionan sobre los desafíos que enfrenta la enseñanza en el ámbito de las ciencias de la salud. Los autores destacan la necesidad de actualizar metodologías pedagógicas, integrar tecnologías digitales y fortalecer la formación ética y humanista de los futuros profesionales, en un contexto marcado por la globalización y las demandas crecientes de la sociedad.

Capítulo 1

Estilos de afrontamiento y autoeficacia de estudiantes de psicología peruanos y mexicanos durante su práctica preprofesional clínica

Adriana Berenice Torres Valencia¹

Carmen Doris Sánchez Ortega²

Elibí Godínez Cerda³

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26001319>



¹ Universidad de Guadalajara. <https://orcid.org/0000-0002-1585-9753>

² Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Perú, Lima. <https://orcid.org/0000-0002-9346-6904>

³ Universidad de Guadalajara. <https://orcid.org/0000-0003-3265-4802>

Resumen

El modelo educativo actual requiere formar ciudadanos del mundo con sentido ético centrado en la capacidad de afrontar y sentirse bien. El presente estudio fue realizado con el objetivo de identificar la relación de las estrategias de afrontamiento con la autoeficacia en los estudiantes de psicología que realizan sus prácticas preprofesionales en el área clínica en Perú y México. Se diseñó un estudio cuantitativo, descriptivo, no experimental en el que se comparan ambas muestras en estudio. Se empleó el cuestionario de estilos de afrontamiento (COPE) y la escala de autoeficacia general (EAG). La muestra estuvo conformada por 217 estudiantes de Psicología (46 % en México y 54 % en Perú). Los estilos de afrontamiento de los estudiantes peruanos se caracterizaron por un estilo adaptativo, equilibrado; se fusionaron las estrategias centradas en la emoción y, en segundo lugar, en el problema. En cambio, en los estudiantes mexicanos se observó que utilizaron predominantemente el estilo de afrontamiento centrado en el problema y luego en la emoción, por lo que son tendientes a buscar aceptación y comprensión, más que apoyo instrumental. Existe una correlación positiva en ambas poblaciones en autoeficacia. Las conclusiones subrayan la relevancia de impulsar la autoeficacia y la utilización de tácticas de afrontamiento activo en los estudiantes de psicología, ya que estos elementos pueden influir de manera positiva en su desempeño durante la práctica clínica. Además, se recomienda la inclusión de contenidos en la formación académica que favorezcan el desarrollo de habilidades de afrontamiento efectivas que promuevan el ajuste y bienestar psicológico.

Introducción

El modelo educativo del siglo XXI surge en el marco de la globalización. Su premisa central es contribuir a la formación de ciudadanos del mundo que sean capaces de transformarlo generando instituciones educativas que promuevan aprender a saber, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás (comunicación colaborativa, pensamiento crítico, creatividad, uso de la tecnología) y aprender a ser, elementos socioemocionales (Reimers y Chung, 2017; Salinas, 2016; Tünnermann, 2010).

Se requiere de constante innovación y formación integral ética, científica, estética y humanista de los estudiantes. Este enfoque centra el proceso formativo en el estudiante, considerando sus modos de ser, aprender, conocer, convivir, emprender y crear. Asimismo, establece espacios de aprendizaje que producen conocimientos socialmente útiles y forma recursos humanos capaces de intervenir profesionalmente en la realidad de su entorno (Castellanos et al., 2007).

De acuerdo con lo anterior, la Universidad de Guadalajara, en el programa académico de pregrado de Psicología, afirma: “Ante un contexto complejo y global, se deben atender los cambios en cuanto a la demanda de la sociedad en dos aspectos: uno, en la formación integral de los profesionales de la salud; y otro, en las necesidades y los problemas que la sociedad plantea en este campo” (Universidad de Guadalajara, p.12).

De igual manera, el modelo educativo de las universidades peruanas y las instituciones a nivel medio superior tienen como misión estar al servicio del desarrollo armónico e integral del hombre y de su comunidad con la capacidad de responder a los retos de la globalización (Seminario et al., 2018). Así pues, la búsqueda de espacios de aprendizaje que contribuyan a la formación de profesionales competentes implica vincularse con los sitios profesionales en donde laborarán tras culminar su carrera. Por ello, el escenario de las prácticas profesionales es fundamental para desarrollar las habilidades adquiridas durante su trayectoria académica con el acompañamiento del docente a cargo.

La formación en el área clínica es esencial para cualquier programa de educación en el ámbito de la salud física y mental, ya que permite aplicar los conocimientos adquiridos durante la trayectoria académica

y mejorar las habilidades éticas, cognitivas y afectivas (Alanazi et al., 2022; Alsaqri, 2017; Ayed y Amoudi, 2020; Melaku et al., 2021; Onieva et al., 2020). Sin embargo, la formación profesional en psicología presenta un desafío debido a la necesidad de transferir los conocimientos teóricos a situaciones reales (in situ), atender pacientes y colaborar con equipos interdisciplinarios y transdisciplinarios, lo que la convierte en una experiencia estresante (Castellanos et al., 2011; Insaf et al., 2012; Mohammed et al., 2017; Toqan et al., 2023; Valdez et al., 2022).

Se ha observado que los estudiantes de diversas disciplinas que realizan prácticas en el área psiquiátrica reportan mayores índices de estrés (Al-Zayyat y Al-Gamal, 2014; Alzayyat y Al-Gamal, 2016; Alzayyat et al., 2015; Fitzgibbon y Murphy, 2023). Estos altos niveles de estrés pueden generar respuestas poco adaptativas, impactando negativamente en la salud física y mental, disminuyendo el rendimiento y, eventualmente, afectando la calidad en la atención a los pacientes (Alsaqri, 2017; Ayed y Amoudi, 2020; Heffer y Willoughby, 2017; Melaku et al., 2021; Mohammed et al., 2017; Valdez et al., 2022).

Conviene subrayar que el rol del psicólogo en el área clínica es esencial y, por ello, es parte fundamental del área de especialización en la formación académica. Sin embargo, hay muy pocas investigaciones sobre esta problemática. Es importante resaltar los hallazgos de Castellanos et al. (2011), quienes encontraron que la mitad de los estudiantes de psicología que inician sus prácticas profesionales reportan altos niveles de ansiedad, siendo el principal factor la adaptación a esta nueva etapa. En este contexto, la investigación de Sánchez-Ortega (2016), cuyo objetivo es determinar la relación entre la capacidad de afrontamiento y la autoeficacia, se considera innovadora, ya que no se centra en el estrés, sino en la correlación entre la autoeficacia y los estilos de afrontamiento (ver Tabla 1. Antecedentes de estilos de afrontamiento de estudiantes de psicología).

Tabla 1.*Antecedentes de estilos de afrontamiento de estudiantes de psicología.*

Autores	Año	Objetivo del estudio
Carver & Scheier	1994	Analizar la correlación entre el estrés académico ante los exámenes en estudiantes de psicología.
Cassaretto, Chau, Oblitas & Valdéz	2003	Examinar la relación entre los problemas más frecuentes que viven la población universitaria, el estrés y las estrategias de afrontamiento.
Barrios, Sánchez & Salamanca	2013	Analizar la relación entre estrategias de afrontamiento y trastornos de personalidad. Se destaca la correlación positiva entre personalidad narcisista y la estrategia de afrontamiento centrada en el problema.
Sicre & Casaro	2014	Conocer las estrategias de afrontamiento en relación con las variables de año, cursado, rendimiento académico y género. De los hallazgos se resalta que entre mayor rendimiento escolar y avance de la trayectoria se emplean estrategias de afrontamiento positivas.
Piergiovanni & Depaula	2018	Explorar la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento, encontrando que los varones reportan un mayor índice de autoeficacia, y las mujeres tienen un menor índice de autoeficacia correlacionada con la estrategia de afrontamiento de búsqueda de apoyo social.
Campos, Jaime, Villavicencio, Rivero & Roger	2020	Examinar la capacidad de afronte y el bienestar psicológico de estudiantes ante la emergencia sanitaria de COVID-19, se considera los estilos de afrontamiento como un factor protector del bienestar psicológico, se observa, que debido a las demandas “excesivas” de la pandemia los estudiantes se sintieron rebasados en los recursos de afrontamiento.
Quintanilla	2022	Observar la relación entre los estilos de afrontamiento y el bienestar psicológico, encontrando una correlación positiva entre los estilos de afrontamiento: focalización del problema, revaloración positiva y apoyo social.

Fuente: elaboración propia.

En suma, las dos premisas principales desarrolladas en las investigaciones son el estrés y los estilos de afrontamiento. Aunque el estrés no es el núcleo de nuestra reflexión, se consideró importante definirlo debido a que es intrínseco al ser humano como un proceso biopsicosocial que permite responder adecuadamente a las demandas mentales, emocio-

nales y físicas. Sin embargo, altos niveles de estrés interfieren con la adaptación y el bienestar (Cassareto et al., 2003; Melaku et al., 2021; Valdez et al., 2022).

Mohammed et al. (2017) reconocieron que los estudiantes con altos niveles de estrés tienen problemas en su educación, lo que podría resultar en una gran variedad de problemas con la salud física y mental. Por el contrario, se detectó que los bajos niveles de estrés correlacionan positivamente con la motivación y el bienestar. Por ello, el proceso de afrontamiento es uno de los elementos esenciales que actúa como mediador, permitiendo que el individuo combata el estrés y logre el ajuste psicológico y el bienestar.

1.1. Estilos de afrontamiento

El afrontamiento es un proceso continuo del ser humano que cambia constantemente. Es el conjunto de los esfuerzos cognitivos y de comportamiento para administrar demandas externas y/o internas específicas que se evalúan como exigentes o que exceden los recursos de la persona. A través de este, se logra la adaptación, el ajuste psicológico y el bienestar (Lazarus, 1999; Lazarus y Folkman, 1986).

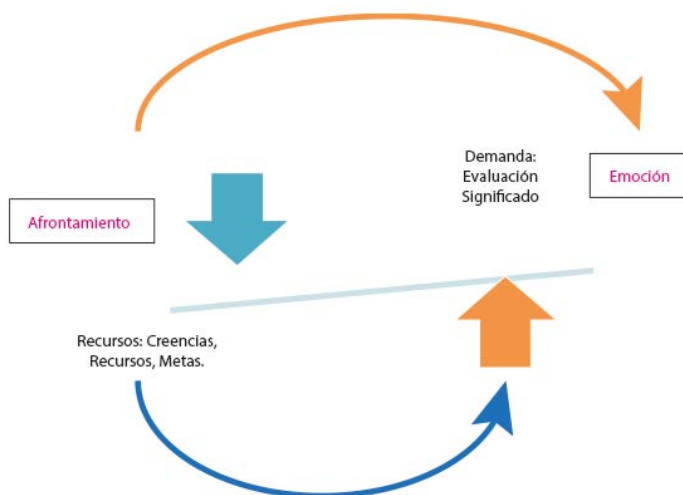
En concordancia con la afirmación de Lazarus (1999), manifestó que el enfoque era sobre los contrastes entre dos enfoques de afrontamiento: uno que enfatiza el estilo, es decir, trata el afrontamiento como una personalidad característica; y el otro, que enfatiza el proceso, es decir, los esfuerzos para manejar el estrés que cambian a lo largo del tiempo y están modelados por el contexto adaptativo. En ese sentido, se considera que es un proceso cambiante. Sin embargo, existe cierto grado de estabilidad al correlacionarse con el pensamiento y las acciones de las personas a lo largo del tiempo y en diferentes contextos.

Así pues, los estilos de afrontamiento hacen referencia al tipo de estrategias adoptadas por la persona para enfrentar una situación estresante a partir de la evaluación cognitiva de la misma: modificar la situación, aceptarla, buscar información, demorar la respuesta, etcétera. (Cabanach et al., 2016).

En suma, la creencia base es que el concepto de afrontamiento está unido a la emoción, estrés, evaluación y motivación; solo se separan para

su análisis. En consecuencia, los elementos fundamentales en el proceso de afrontamiento son: la valoración del evento, las creencias sobre sí mismo y el mundo, y las metas (ver Figura 1. Estilos de afrontamiento).

Figura 1. Estilos de afrontamiento.



Elaboración propia. Fuente: Lazarus, 1999.

A continuación, se revisó uno de los constructos fundamentales para la valoración de la demanda y la elección de la estrategia de afrontamiento dentro de las variables personales, el concepto de autoeficacia.

1.2. Autoeficacia

Desde la teoría cognitivo-social, la autoeficacia percibida es la creencia de las personas en sus capacidades para desempeñarse de manera que les dé control sobre los eventos que afectan sus vidas y lograr sus metas (Bandura, 1986, 2011; Kazdin, 2000; Maddux y Lewis, 1995). Esta creencia incide fuertemente sobre la emoción, la cognición, la capacidad para tomar decisiones y el cumplimiento de las metas e incluso en su planificación. Se considera un elemento clave para la conformación del proyecto de vida, abarcando las actividades y los entornos que se eligen,

así como el desarrollo personal. A través de procesos de elección, los destinos se configuran mediante la selección de entornos conocidos para cultivar potencialidades y estilos de vida valiosos.

De acuerdo con la evidencia científica, una alta autoeficacia ayuda a experimentar bienestar y calma para afrontar las actividades y los deberes. Se correlaciona positivamente con la fijación de metas más altas y el logro de estas, así como con la perseverancia y resistencia para superar obstáculos y el optimismo que promueve el bienestar y la capacidad de logro (Beghetto y Karwowski, 2017; Lin, 2021; Marin-Velazco et al., 2022; Redondo et al., 2017; Rodríguez et al., 2021; Watson y Watson, 2016; Zebardast et al., 2011; Zeinab, 2015).

En este orden de ideas se ha encontrado una relación positiva entre alta eficacia y rendimiento académico, la eficiencia terminal, el compromiso y la motivación para estudiar (Aliaga et al., 2018; Borzone, 2017; Garvis y Pendergast, 2016; González et al., 2020; Lin, 2021; Nzomo et al., 2023; Pool-Cibrian y Martínez-Guerrero, 2013; Xiajun et al., 2023).

Así mismo, la creencia en la propia capacidad y recursos para afrontar los diferentes retos de la vida tiene un efecto protector contra la ansiedad, el estrés y la depresión. Se correlaciona con estrategias de afrontamiento positivas (Freire y Ferradas 2020; Mayorga y Mayorga, 2018; Morales-Rodríguez y Pérez-Mármol, 2019; Piergiovanni y Depaula, 2018; Watson y Watson, 2016).

Debido a la evidencia encontrada, se consideró relevante realizar la primera investigación en esta línea en el Centro Universitario de la Ciénega. Y, por otra parte, el estudio realizado por Sánchez-Ortega (2016), en donde se encontró una relación significativa entre la capacidad de afrontamiento y autoeficacia en los estudiantes que realizan prácticas profesionales en psicología. Donde se observa cómo, al aumentar el sentimiento de autoeficacia, se tienen estilos de afrontamiento adaptativo o constructivo, lo que permitirá desarrollar un mejor desempeño en la tarea y un mayor desarrollo en las competencias profesionales.

Por lo tanto, se considera necesario realizar un estudio comparativo entre los estilos de afrontamiento y la autoeficacia en los estudiantes de psicología que realizan prácticas profesionales en Lima, Perú, y los estudiantes del Centro Universitario de la Ciénega. Se contempló la in-

terrogante: ¿Cuáles son las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes peruanos (Lima) y mexicanos en prácticas profesionales en psicología clínica?

Método

Diseño

El enfoque en la investigación cuantitativa une una serie de procesos secuenciales y probatorios, cuyo valor metodológico es contribuir a resolver un problema o apoyar con evidencia empírica para probar una teoría (Hernández-Sampieri et al., 2014). Se consideró en este caso particular que proporcionó información para los estilos de afrontamiento y la autoeficacia de estudiantes de psicología. El tipo de estudio es descriptivo-comparativo y pretende especificar las propiedades y características de los grupos estudiados (Salkid, 1999) con el objetivo de identificar las diferencias y similitudes en ambas poblaciones universitarias.

El análisis de tipo correlacional tiene como propósito conocer la relación y el grado de asociación que existe entre conceptos, categorías y variables en un contexto particular. En esta investigación se examina la relación existente entre el aumento de la autoeficacia y los estilos de afrontamiento en ambos grupos.

Muestra

La población de estudio estuvo compuesta por estudiantes universitarios peruanos y mexicanos que cursaban las prácticas preprofesionales en el área de psicología clínica. Para generalizar los resultados, se delimitaron subgrupos representativos de ambas poblaciones utilizando un criterio probabilístico (Hernández-Sampieri et al., 2014).

La muestra de estudiantes universitarios peruanos, de tipo aleatorio simple, consistió en 100 alumnos de tres instituciones privadas de Lima, Perú, que se encontraban realizando sus prácticas preprofesionales en el área de psicología clínica. Esta muestra fue de tipo estratificado probabilístico (Sánchez-Ortega, 2016).

De acuerdo con la revisión de expertos, Hernández-Sampieri et al. (2014) explicaron que la muestra de estudiantes universitarios mexicanos se seleccionó mediante un muestreo por racimos o clústeres, debido a que

las unidades de análisis se encuentran concentradas en lugares físicos o geográficos. En la ciudad de Ocotlán, Jalisco, el Centro Universitario de la Ciénega, de la Universidad de Guadalajara, es la única institución que imparte la Licenciatura en Psicología. El total de participantes durante dos ciclos escolares fue de 117 (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Participantes:

1. En ambos grupos se encontró que la media de edad fue de 24.03 años, la mediana 22.0 y la moda 22 años.
2. En lo que respecta al género, en el grupo de estudiantes peruanos correspondió 23 para el sexo masculino y 77 para el sexo femenino. En el grupo de mexicanos se encontró el 27 para el sexo masculino y el 90 para el sexo femenino. Se observó que en ambas muestras predominaron las mujeres.

Instrumentos

Cuestionario de Estilos de Afrontamiento (COPE). Elaborado por Carver et al. (1996), fue validado en estudiantes universitarios por Crespo y Cruzado (1997) en su versión disposicional (COPE reorganizado). Existe amplia evidencia científica que demuestra su validez y confiabilidad (Campos et al., 2020). A continuación, se hace referencia únicamente a las investigaciones consideradas de mayor relevancia para la presente investigación. Por su parte, Rojas y Ramos (2013) refieren la utilización del instrumento en población chilena, con trabajadores y no trabajadores en contextos altamente estresantes, encontrando una alta consistencia interna. En la versión disposicional del COPE aplicada, las dimensiones evaluadas se centraron en el problema, en la emoción, así como en el afrontamiento evitativo u otros estilos de afrontamiento (Sánchez-Ortega, 2016). De acuerdo con Cassaretto et al. (2003), el instrumento está conformado por 52 ítems, con un formato de respuesta tipo Likert de cuatro puntos de calificación y 13 escalas; asimismo, atribuyen la adaptación en población peruana a Casuso (1996). En este orden de ideas, Cassaretto

y Chau (2016) realizaron la adaptación del cuestionario a estudiantes peruanos, trabajo que se realiza de manera paralela a la investigación de Sánchez-Ortega (2016) en universitarios en prácticas preprofesionales en psicología y profesionales en diseño curricular de la Universidad de Guadalajara, utilizando la misma versión debido a los reportes del nivel de alfa de Cronbach entre 0.40 y 0.86.

Escala de Autoeficacia General (EAG). Un instrumento unidimensional diseñado por Baessler et al. (1979), Baessler y Schwarzer (1996). La versión española fue adaptada en estudiantes universitarios de Lima (Alcalde, 1998). Por su parte, Grimaldo (2005) realizó la adaptación de la prueba en estudiantes de secundaria y la validación en estudiantes universitarios peruanos (Grimaldo et al., 2021). El instrumento consta de 10 reactivos que se contestan con escala de Likert. El objetivo es evaluar las creencias acerca de la competencia personal que tiene un individuo para manejar eficazmente diversas situaciones estresantes; existe amplia evidencia científica de su validez para población en América Latina (Marín et al., 2022; Morales-Rodríguez y Pérez-Mármol, 2019; Moreta et al., 2019).

Procedimiento

El levantamiento de datos se llevó a cabo dentro de las aulas en las instituciones educativas en un horario académico, previa autorización de las autoridades de las universidades implicadas. Los universitarios fueron informados sobre su participación en la investigación voluntaria, anónima, y los resultados no serían utilizados para fines ajenos a la misma. Se siguieron los lineamientos éticos de la Declaración de Helsinki. Se proporcionó el consentimiento informado junto con los cuestionarios con medidas estandarizadas para estilos de afrontamiento y capacidad de autoeficacia. Los estilos de afrontamiento se refieren a las estrategias y técnicas que las personas utilizan para manejar y lidiar con el estrés y las dificultades, mientras que la autoeficacia se refiere a las creencias de una persona en su capacidad para tener éxito en situaciones específicas o para realizar una tarea.

Análisis de datos

El paquete estadístico que se utilizó fue el software SPSS 29.0. Se obtuvieron los descriptivos para la población Escala de Autoeficacia General (EAG); se obtuvo el .094 de confiabilidad Alpha de Cronbach. Para el Cuestionario de Estilos de Afrontamiento (Coping Estimation), el índice de confiabilidad fue de .096. Se examinó la desviación estándar; la medida de dispersión encontrada fue de 31.64 (AEG) y 128.66 (CE). Se realizó también por grupos de estudiantes en los universitarios peruanos; el Alpha de Cronbach para la AEG es de .94, para CE es de 0.98, mientras que para los mexicanos fue 0.87 y 0.85. Como se puede observar en la Tabla 2.

Para el análisis bivariado se utilizó la T-Student, y para el análisis correlacional, la Rho-Spearman.

Tabla 2.

Nivel de confianza de autoeficacia y estilos de afrontamiento en estudiantes peruanos y mexicanos.

	N	Autoeficacia (D.E.)	Alfa de Cronbach Autoeficacia 10 ítems	Afrontamiento (D.E.)	Alfa de Cronbach Afrontamiento 53 ítems	Afrontamiento centrado en el Problema (D.E.)	Alfa de Cronbach Afrontamiento Centrado en el Problema 20 ítems	Afrontamiento Centrado en la Emoción (D.E.)	Alfa de Cronbach Afrontamiento Centrado en la emoción 20 ítems	Afrontamiento Evitativo y otros (D.E.)	Alfa de Cronbach Afrontamiento evitativo 12 ítems
Perú	100	31.18 (8.59)	0.97	136.01 (36.73)	0.98	54.16 (13.99)	0.96	54.62 (15.42)	0.96	27.23 (9.34)	0.94
México	117	31.74 (5.16)	0.87	122.38 (14.96)	0.85	50.76 (8.21)	0.84	49.15 (8.08)	0.8	22.48 (4.40)	0.64
Total	217	31.48 (6.94)	0.94	128.66 (28.01)	0.96	52.33 (11.35)	0.93	51.67 (12.31)	0.92	24.67 (7.48)	0.89

Resultados

De acuerdo con la escala de interpretación (CE), en el instrumento general de estilos de afrontamiento en la interpretación cualitativa (este término es utilizado en el cuestionario COPE reorganizado de acuerdo con Crespo y Cruzado, 1997), se observa que el 62 % de los estudiantes peruanos en el baremo de nivel medio y los mexicanos en un 88 %. Esto quiere decir que la jerarquización entre las estrategias de afrontamiento está equilibrada entre los estilos adaptativos y negativos (ver Tabla 3).

En lo que respecta al baremo bajo, es decir, aquellos universitarios que utilizan estrategias de afrontamiento disposicional caracterizadas por estilos de afrontamiento poco adaptativos, los universitarios peruanos tuvieron 17 %, y los mexicanos, 12 %. En este indicador se encontró mayor semejanza en los grupos.

Se encontró una diferencia importante en baremo alto, caracterizado por los estilos de afrontamiento adaptativo o positivo. Para el grupo de los peruanos fue un 21 %; en cambio, ninguno de los estudiantes mexicanos se situó en este grupo (ver Tabla 3).

Según lo descubierto en el cuestionario (EAG), en el rango alto estaban situados la mayoría de la población, los universitarios peruanos con 71 % y los mexicanos con 68,4 %, por lo que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas. En el indicador medio se observa 16 % y 36 % respectivamente. El hallazgo que es importante resaltar es que en el rango bajo se encuentra el 13 % de la población peruana y solo un estudiante mexicano (0,9 %), es decir, en cuanto a la percepción y creencias de las capacidades con que cuentan para enfrentar los problemas, los mexicanos cuentan con puntuaciones altas, como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3.

Comparación entre autoeficacia y estilos de afrontamiento entre universitarios peruanos y mexicanos.

Interpre- tación	Autoeficacia		Escala Afron- tamiento total		Dimensión Centrada en el problema		Dimensión centrada en la emoción		Dimensión evi- tativo y otros	
	Frecuencias (%)		Frecuencias (%)		Frecuencias (%)		Frecuencias (%)		Frecuencias (%)	
	Perú	Méxi- co	Perú	Méxi- co	Perú	Méxi- co	Perú	Méxi- co	Perú	Méxi- co
Bajo	13 13 %	1 0.9 %	17 17 %	14 12 %	16 16 %	9 7.8 %	16 16 %	11 9.5 %	43 43 %	74 63.2 %
Medio	16 16 %	36 30.8 %	62 62 %	103 88 %	47 47 %	89 76.7 %	53 53 %	90 77.6 %	38 38 %	42 35.9 %
Alto	71 71 %	80 68.4 %	21 21 %	0 0 %	37 37 %	18 15.5 %	31 31 %	15 12.9 %	19 19 %	1 0.9 %
Total	100 100 %	117 100 %	100 100 %	117 100 %	100 100 %	116 100 %	100 100 %	116 100 %	100 100 %	117 100 %

Para el análisis comparativo, se procedió a realizar la prueba T-Student y elaborar el cotejo. Entre los estudiantes universitarios peruanos y mexicanos en la EAG, en la comparación de las muestras no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, como se observa en la tabla 4, es decir, que la autopercepción que tienen sobre sus capacidades, motivaciones, metas a futuro y cómo lograrlas es parecida.

Respecto al inventario (CE) a nivel global, se observa una diferencia significativa entre los grupos en la escala total ($M=136.01$, peruanos y $M=122.45$, mexicanos; $D=15.28$ mexicanos, $p<001^{**}$ específicamente en las estrategias de afrontamiento centrada en la emoción ($M=54.62$, peruanos y $M=49.33$, mexicanos, $P<.002^{**}$) y centrada en el problema ($M=54.16$, peruanos y $M=51.08$ mexicanos, $p<0.034^*$) (ver Tabla 4). Estos modos de afrontamiento se fusionan en el cuestionario; por lo tanto, se considera que miden estilos de afrontamiento comunes.

Tabla 4.*Prueba T de muestras independientes entre la muestra peruana y la mexicana.*

	M Perú	DE	M Méxi- co	DE	t	gl	Sig. (bilate- ral)	95% de inter- valo de confian- za de la diferen- cia	M Perú
Escala Au- toeficacia	31.18	8.58	31.69	5.15	-0.56	156.784	0.572	-2.49644	1.38319
E s c a l a A f r o n t a - m i e n t o Total	136.01	36.72	122.45	15.28	3.472	126.875	0.001**	5.86031	21.39254
Dimensión 1: Afron- tamiento Centrado en el Pro- blema	54.16	13.98	51.08	8.46	2.137	154.471	0.034*	0.25762	6.54502
Dimensión 2 Afronta- m i e n t o Centrado en la emo- ción	54.62	13.98	49.33	8.09	3.196	144.091	0.002**	2.08930	8.86062
Dimensión 3 Afronta- m i e n t o Evitativo u otros	27.23	9.33	22.45	4.34	-4.664	135.988	0.000**	2.73611	6.76419

Nota: * = $p < .001$; ** = $p < .05$; M = media; DE = desviación estándar; t = t de Student.

Finalmente, el análisis correlacional comprueba la relación positiva entre la autoeficacia y los estilos de afrontamiento en ambas poblaciones, con un nivel más alto de significancia en los universitarios peruanos ($p < .584$) y, con relación a los universitarios mexicanos, el ($p < .395$), esto, probablemente, porque en el cuestionario de EAG se situaron en su mayoría en el límite inferior del baremo alto. Respecto a la correlación de la escala mencionada, la relación significativa baja para los estudiantes peruanos fue las estrategias de afrontamiento evitativo y otros ($p < .352$) es decir, no existe una correlación con la autoeficacia. Para los mexicanos ($p < .$

.321) se infiere la relación existente entre las variables: al aumentar la autoeficacia, descienden las estrategias de tipo evitativo y otros, como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5.

Correlación entre universitarios peruanos y mexicanos en autoeficacia y estilos de afrontamiento.

	1		2		3		4	
	Perú	México	Perú	México	Perú	México	Perú	México
Escala Autoeficacia	--	--						
Escala afrontamiento	.584**	.395**	--	--				
Dimensión 1: Afrontamiento Centrado en el Problema	.656**	.395**	.931**	.787**	--	--		
Dimensión 2. Afrontamiento Centrado en la emoción	.567**	.423**	.974**	.855**	.870**	.481**	--	--
Dimensión 3. Afrontamiento Evitativo u otros	.352**	-.321**	.847**	.311**	.684**	-0.022	.812**	0.188

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Discusión

En cuanto a las características de la población, se encontró que la media de edad era de 22 años, en contraste con lo reportado en estudiantes argentinos de psicología por Piergiovanni y De Paula (2018), cuyas edades estaban entre los 18 y 60 años. El género que sigue predominando en la formación en psicología es el femenino, desde la investigación clásica a las recientes, al igual que en otras profesiones de asistencia como enfermería (Carver y Scheir, 1994; Cassaretto et al., 2003; Alsaqri, 2017).

Los estilos de afrontamiento en la escala global de los universita-

rios peruanos se caracterizan por un afrontamiento adaptativo o activo ($M=136.1$), distinguido por las estrategias de afrontamiento centrado en el problema ($M=54.16$) y la emoción ($M=54.62$) con el objetivo de buscar apoyo instrumental de acuerdo con los hallazgos encontrados (Cassaretto et al., 2003; Barrios et al., 2013) en estudiantes de psicología. Por otra parte, los universitarios mexicanos se sitúan en un afrontamiento activo o adaptativo en el límite inferior. Es parecido al hallazgo que reporta un baremo bajo, reportado por Campos et al. (2020), con estudiantes universitarios de pregrado en Huánuco, Perú, posterior a la emergencia sanitaria por COVID-19. Sin embargo, el estilo preferido es el centrado en el problema.

Las diferencias significativas se encuentran en la estrategia centrada en el problema y en la emoción. En ese sentido, Cassaretto y Chau (2016) indicaron que ambas dimensiones están fusionadas. Sin embargo, es importante resaltar que el afrontamiento adaptativo y el apoyo emocional están centrados en la búsqueda de apoyo instrumental, en contraste con el afrontamiento no adaptativo, en donde se estaría utilizando para el desahogo, la búsqueda de aceptación, etcétera.

Los resultados convergen con los estudios realizados en estudiantes de enfermería en prácticas preprofesionales (Alanazi et al., 2022; Onieva et al., 2022; Alsaqri, 2017; Insaf et al., 2012) que utilizan el instrumento Inventario de Comportamiento (CBI) y el estilo de afrontamiento activo, centrado en resolver el problema, con la diferencia de que, como segunda opción, está la evitación.

En la variable de autoeficacia no existen diferencias estadísticas significativas. La población tiene una percepción positiva con respecto a sus recursos y su capacidad para lograr sus metas; sin embargo, se encuentran en el límite inferior del baremo alto. En cuanto a la relación con el inventario de capacidad de afronte (CEA), es positiva, es decir, se aumenta la autoeficacia y se utilizan estrategias de afrontamiento positivo o adaptativo, y en la muestra mexicana se aprecia a través del indicador negativo ($t -4.664$). (Piergiovanni y De Paula, 2018; Grimaldo, 2019; Grimaldo et al., 2021), se utilizan otros instrumentos para medirla. Sin embargo, coinciden en la relación positiva con el rendimiento académico, el nivel de compromiso para el estudio y el bienestar psicológico en

general (Watson y Wantson, 2016; Díaz, 2019; González et al., 2020; Freire y Ferradas, 2020).

Resulta pertinente mencionar que la presente investigación surge con el interés de generar evidencia científica sobre la población en Latinoamérica. Consideramos las características culturales de cada grupo, así como también para utilizarla, debido a que trabajamos en redes académicas para acompañar en la trayectoria escolar de los estudiantes, tanto presencial como a través de las clases-espejo.

Por otra parte, en investigaciones futuras se sugiere realizar el estudio de campo de manera simultánea, así como ampliar la muestra de estudio y validar los inventarios utilizados en población mexicana. La relevancia del estudio es que nos permite realizar una aproximación empírica sobre los estilos de afrontamiento en estudiantes de psicología de carácter contextual.

Se establece la línea de reflexión sobre la importancia de diferenciar entre el estilo adaptativo y las estrategias que los caracterizan, centrado en el problema y la emoción. Así se lograría que se puedan sostener las estrategias centradas en soluciones, planificación y la emoción con carácter instrumental, promoviendo así la agencia individual en los universitarios.

Y, sobre todo, la importancia de promover investigaciones en estudiantes de psicología para posteriormente establecer programas de intervención que promuevan el autoconocimiento. De esta forma, conocer sus capacidades, sus recursos y limitaciones, así como coadyuvar a generar estilos de afrontamiento flexibles que promuevan el ajuste y bienestar psicológico.

Referencias

- Alanazi, M. R., Aldhafeeri, N. A., Salem, S. S., Jabari, T. M., y Al Mengah, R. K. (2022). Factores estresantes ambientales clínicos y comportamientos de afrontamiento entre estudiantes de enfermería de pregrado en Arabia Saudita: un estudio transversal. *International Journal of Nursing Sciences*, 10(1), 97-103. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2022.12.007>
- Aliaga, J., Ponce, C., y Salas-Blas, E. (2018). Psychometric Analysis of the Self-Efficacy Inventory for Multiple Intelligences –Revised (IAMI-R) in Peruvian High School Students. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 63-124. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.249>
- Alsaqri, S. H. (2017). Stressors and Coping Strategies of the Saudi Nursing Students in the Clinical Training: A Cross-Sectional Study. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2017/4018470>
- Al-zayyat, A., y Al-Gamal, E. (2014). Perceived stress and coping strategies among Jordanian nursing students during clinical practice in psychiatric/mental health courses. *International Journal of Mental Health Nursing*, 23(4), 326-335. <https://doi.org/10.1111/inm.12054>
- Alzayyat, A., Almaraira, O., y Al-helih, Y. (2015). Stress and Coping among Nursing Students during Their Practical Education in Psychiatric Settings: A Literature Review. *Journal of Medicine and Medical Science*, 4(5), 240-247. https://www.researchgate.net/publication/275650148_Stress_and_Coping_Among_Nursing_Students_During_Their_Practical_Education_in_Psychiatric_Settings_A_Literature_Review
- Alzayyat, A., y Al-Gamal, E. (2016). Correlates of Stress and Coping among Jordanian Nursing Students during Clinical Practice in Psychiatric/Mental Health Course. *Stress and Health*, 32(4), 304-312. <https://doi.org/10.1002/smi.2606>
- Ayed, A., y Amoudi, M. (2020). Stress Sources of Physical Therapy Students' and Behaviors of Coping in Clinical Practice: A Palestinian Perspective. *INQUIRY: The Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing*, 57. <https://doi.org/10.1177/0046958020944642>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Sage.

- Bandura, A. (2011). Social Cognitive Theory. En *Handbook of Theories of Social Psychology: Collection: 1(2)*, 349-373. SAGE Publications, Limited.
- Barrios, N., Sánchez, L., y Salamanca, Y. (2013). Patrones de personalidad patológica y estrategias de afrontamiento en estudiantes de psicología. *Psychology. Avances de la disciplina*, 7(2), 45-53. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-23862013000200004
- Baessler, J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8. https://www.researchgate.net/publication/285432357_Evaluacion_de_la_autoeficacia_Adaptacion_espanola_de_la_escala_de_Autoeficacia_General
- Borzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Beghetto, R., y Karwowski, M. (2017). Toward Untangling Creative Self-Beliefs. En M. Karwowski y J. C. Kaufman (Eds.), *The Creative Self: Effect of Beliefs, Self-Efficacy, Mindset, and Identity*. 3-15. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809790-8.00001-7>
- Campos, L., Campos, M., Guardia, M., y Rivera, E. (2020). Bienestar y afrontamiento psicológico de estudiantes universitarios en estado de confinamiento por COVID-19. *Revista Inclusiones*, 377-398. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1766>
- Cabanach, R. G., Souto-Gestal, A., y Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 41-50.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Freire, C. (2010). ESCALA DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS ACADÉMICO (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.
- Carver, C. S., y Scheier, M. F. (1994). Situational Coping and Coping Dispositions in a Stressful Transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 184-195. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.1.184>.
- Castellanos, A., Verduzco, A., Moreno, M., Padilla, R., y Pérez, S. (2007). *Modelo educativo siglo 21. Rectoría General 2001-2007: Universidad de Guadalajara*.

- Cassaretto, M., y Chau, C. (2016). Afrontamiento al Estrés: Adaptación del Cuestionario COPE en Universitarios de Lima. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 42, 95-109. https://doi.org/10.21865/RIDEP42_95
- Cassaretto, M., Chau, C., Oblitas, H., y Valdéz, N. (2003). Estrés y afrontamiento en estudiantes de psicología. *Revista De Psicología*, 21(2), 363-392. <https://doi.org/10.18800/psico.200302.006>
- Castellanos, M., Guarnizo, C., y Salamanca, Y. (2011). Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una universidad colombiana. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 50-57. <https://biblat.unam.mx/hevila/Internationaljournalofpsychologicalresearch/2011/vol4/no1/6.pdf>
- Centro Universitario de Ciencias de la Salud. (s. f.). Guía de Licenciatura en psicología. Universidad de Guadalajara. <http://www.cucs.udg.mx/guiasAlumnos/psicologia.pdf>
- Crespo, M., y Cruzado, J. A. (1997). La evaluación del afrontamiento: adaptación española del cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23(92), 797-830. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7071279>
- Fitzgibbon, K., y Murphy, K. (2023). Coping strategies of healthcare professional students for stress incurred during their studies: a literature review. *Journal of Mental Health*, 32(2), 492-503. <https://doi.org/10.1080/09638237.2021.2022616>
- Freire, C., y Ferradas, M. (2020). Afrontamiento del estrés académico y autoeficacia en estudiantes universitarios: Un enfoque basado en perfiles. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 133-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349863388012>
- Garvis, S., y Pendergast, D. (2016). *Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy*. Sense Publishers.
- Grimaldo, M. (2005). Propiedades Psicométricas de la escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer. *Cultura Neolatina*, 19. https://www.researchgate.net/publication/236220396_Propiedades_Psicometricas_de_la_escalade_Autoeficacia_General_de_B

- Grimaldo, M., Correa, J., y Calderón-De la Cruz, G. (2021). Evidencias psicométricas de la Escala de Autoeficacia General (EAG) en universitarios peruanos. *Ansiedad y Estrés*, 27(2021), 132-139. <https://www.ansiedadystres.es/es/art/2021/anyes2021a18>
- González, J., Morón, J., González, V., Abundis, A., y Macías, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 95-113. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>
- Heffer, T., y Willoughby, T. (2017). A count of coping strategies: A longitudinal study investigating an alternative method to understanding coping and adjustment. *PLOS ONE*, 12(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186057>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.º edición). México: McGraw Hill Interamericana Editores.
- Insaf, A., Shaban, I., Wejdan, A., Khater, L., y Akhu-Zaheya. (2012). Undergraduate nursing students' stress sources and coping behaviours during their initial period of clinical training: A Jordanian perspective. *Nurse Education in Practice*, 12(4), 204-209. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.01.005>
- Kazdin, A. (2000). *Encyclopedia of psychology*, Vol. 7 (pp. 212-213). Washington, DC, US: American Psychological Association; New York, NY, US: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1037/10522-094>
- Lazarus, R. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 234-247.
- Lazarus, R. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Publishing Company, Incorporated. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1999-02362-000>
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lin, J. (2021). Multi-dimensional explorations into the relationships between high school students' science learning self-efficacy and engagement. *International Journal of Science Education*, 43(8). <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1904523>
- Maddux, J., y Lewis, J. (1995). *Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application*. En J. E. Maddux (Ed.), Springer. ProQuest Ebook Central.

- Marin, S., Ramos, D., Ventura, J., y Reyes, M. (2022). School Repetition: Relationship Between Self-Efficacy and Time Perspective in Peruvian Adolescents in Lima Metropolitan Area. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-13. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.8>
- Mayorga, A., y Mayorga, M. (2018). La percepción de la autoeficacia y su correlación con el estrés académico en estudiantes de las carreras de psicología de la ciudad de Ambato. [Tesis de Maestría no publicada, Universidad Pontificia de Ecuador. Ecuador]. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2411>
- Melaku, L., Bulcha, G., y Worku, D. (2021). Stress, Anxiety, and Depression among Medical Undergraduate Students and Their Coping Strategies. *Education Research International*, 1, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2021/9880309>
- Mohammed, S., Ghaith, R., y Mohamed, A. (2017). Relation between Stress and Coping Strategies as Perceived by Nursing Students during Clinical Practice. *American Journal of Nursing Research*, 5(6), 250-259. <https://doi.org/10.12691/ajnr-5-6-8>
- Morales-Rodríguez, F., y Pérez-Mármol, J. (2019). The Role of Anxiety, Coping Strategies, and Emotional Intelligence on General Perceived Self-Efficacy in University Students. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01689> e https://www.researchgate.net/publication/335021866_The_Role_of_Anxiety_Coping_Strategies_and_Emotional_Intelligence_on_General_Perceived_Self-Efficacy_in_University_Students
- Moreta, R., Lara, M., Camacho, P., y Sánchez, S. (2019). Análisis factorial, fiabilidad y validez de la escala de autoeficacia general (EAG) en estudiantes ecuatorianos. *Psychology, Society, y Education*, 11, 193. <https://doi.org/10.25115/psy.e.v11i2.2024>
- Nzomom, C., Rugano, P., Njoronge, J., y Gitonga, C. (2023). Inquiry-based learning and students' self-efficacy in Chemistry among secondary schools in Kenya. *Heliyon*, 9(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12672>
- Onieva, M., Fernández, J., Fernández, E., García, F., Abreu, A., y Parra, M. (2020). Anxiety, perceived stress, and coping strategies in nursing students: a cross-sectional, correlational, descriptive study. *BMC Medical Education*, 20, 370. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02294-z>

- Piergiovanni, L., y Depaula, P. (2018). Estudio descriptivo de la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 413-432. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14057727004>
- Pool-Cibrian, W., y Martínez-Guerrero, J. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37. <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html>
- Quintanilla, A. (2022). Estilos de afrontamiento y el bienestar psicológico de los alumnos de Psicología de la Universidad Católica de Santa María. *Revista De Psicología*, 11(2), 69-83. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v11i2.1398>
- Redondo, L., Corrás, T., Novo, M., y Fariña, F. (2017). El rendimiento académico: La influencia de las expectativas, el optimismo y la autoeficacia. *Revista De Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10, 104-108. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.2972>
- Reimers, F., y Chung, C. (2016). *Enseñanza y Aprendizaje en el Siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, A., Tarazona, A., y Reyes, M. (2021). Physical activity enjoyment and self-efficacy in school performance of 11-17-year-old students at educational institutions in Lima. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 21(Suppl. Issue 3), Art 278, 2183-2189. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s3278>
- Rojas, M., y Ramos, N. (2013). Salud, optimismo y afrontamiento en trabajadores profesionales y no profesionales que trabajan en contextos altamente estresantes. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 149-157. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79829185014>
- Salinas, J. (2016). Estudiantes universitarios de Licenciatura. *Universidad Pública Revista de Educación a Distancia*, 50, 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54746291014>
- Saldikind, N. (1999). *Métodos de investigación* (3.º edición). Pearson.
- Sánchez-Ortega, C. D. (2016). Capacidad de afronte y autoeficacia en estudiantes durante las prácticas pre-profesionales de psicología 2015. [Tesis de Maestría no publicada, Universidad César Vallejo, Lima].
- Seminario, A., Leyva, E., y Díaz, R. (2018). Proceso de acreditación desde la perspectiva de las docentes y estudiantes de la escuela de

- enfermería. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, 2016. ACC CIETNA: Revista de la Escuela de Enfermería, 5, 14-27. <https://doi.org/10.35383/cietna.v5i1.7>
- Sicre, E., y Casar, L. (2019). Estrategias de afrontamiento en estudiantes de Psicología. *Revista de Psicología*, 10(20), 61-72. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2293>
- Toqan, D., Ayed, A., Malak, M., Hammad, B., AlBashtawy, M., y Thultheen, I. (2023). Sources of Stress and Coping Behaviors among Nursing Students Throughout Their First Clinical Training. *SAGE Open Nursing*, 9. <https://doi.org/10.1177/23779608231207274>
- Tünnermann, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, 47, 31-46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37318570005>
- Valdez, Y., Marentes, R., Correa, S., Hernández, R., Enríquez, I., y Quintana, M. (2022). Nivel de estrés y estrategias de afrontamiento utilizadas por estudiantes de la licenciatura en Enfermería. *Enfermería Global*, 21(65), 248-270. <https://doi.org/10.6018/eglobal.441711>
- Watson, J., y Watson, A. (2016). Coping Self-Efficacy and Academic Stress Among Hispanic First-Year College Students: The Moderating Role of Emotional Intelligence. *Journal of College Counseling*, 19(3), 218-230. <https://doi.org/10.1002/jocc.12045>
- Xiajun, G., Qianwen, P., Sijia, W., Yuanyuan, L., Wanglin, D., Haishan, T., Guangli, L., y Chaoran, C. (2023). Perceived parenting style and Chinese nursing undergraduates' learning motivation: The chain mediating roles of self-efficacy and positive coping style. *Nurse Education in Practice*, 68. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1471595323000690>
- Zebardast, A., Besharat, M., y Hghihatgoo, M. (2011). The relationship between self-efficacy and time perspective in students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 935-938. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.181>
- Zeinab, R. (2015). The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level of Self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 49-55. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.087>

Capítulo 2

Caracterización de la percepción de la violencia escolar en el entorno universitario: Estudio observacional en una institución pública del Occidente de México

María Gabriela Reynoso Luna¹
Mario Alberto Morales Martínez²
Rocío Calderón García³
María Celina Agraz López⁴

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26001326>



¹ Universidad de Guadalajara. maria.rluna@academicos.udg.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1387-4474>

² Universidad de Guadalajara. mario.mmartinez@academicos.udg.mx
<https://orcid.org/0000-0003-0866-9756>

³ Universidad de Guadalajara. rocio.cgarcia@academicos.udg.mx
<https://orcid.org/0000-0003-0716-3446>

⁴ Universidad Autónoma de Nayarit. Unidad Académica de Turismo y Gastronomía.
Celina.agraz@uan.edu.mx. <https://orcid.org/0000-0001-8579-5559>

Resumen

El estudio aborda la problemática de la violencia en el ámbito universitario, destacando su relevancia para la comunidad académica y la necesidad de comprender las percepciones colectivas de los jóvenes sobre este fenómeno. Se consideró la importancia de identificar factores sociales y personales que influyen en la construcción de significados acerca de la violencia. Se planteó como propósito principal elaborar un diagnóstico integral sobre la violencia en entornos universitarios, con el fin de informar la creación de estrategias de prevención y abordaje adaptadas a las circunstancias de los estudiantes.

Se realizó un estudio observacional de tipo transversal mediante encuestas cuantitativas. Participaron 155 estudiantes universitarios con matrícula vigente (99 mujeres y 55 hombres), cuyas edades oscilaron entre 18 y 24 años. El muestreo fue no probabilístico, por conveniencia. Los datos obtenidos permitieron identificar diversos factores subyacentes que influyeron en la percepción de la violencia, como actitudes, creencias y experiencias personales y comunitarias. Las percepciones recogidas facilitaron el diseño de programas de prevención y reeducación, y contribuyeron a generar conciencia y sensibilización en la comunidad universitaria. El análisis de las percepciones de los jóvenes universitarios resultó fundamental para comprender el fenómeno, diseñar intervenciones efectivas, fomentar la participación juvenil y fundamentar la toma de decisiones institucionales orientadas a la prevención de la violencia.

Introducción

El presente estudio sobre la percepción de la violencia en universitarios se realizó por solicitud de la dirección de los programas académicos participantes. El objetivo principal fue elaborar un diagnóstico integral sobre la violencia en el ámbito escolar universitario. Realizar un diagnóstico

oportuno es de vital importancia para comprender en profundidad este fenómeno, así como en términos prácticos para diseñar estrategias de prevención y abordaje efectivas.

En primer lugar, el estudio de las percepciones de los jóvenes universitarios permite identificar probables factores subyacentes que influyen en la percepción de la violencia en una comunidad específica. Según un estudio realizado por Ibáñez (citado en Valverde y Rojas, 2017), en la construcción de significados que realizan los individuos de modo colectivo, se reconoce la unidad que representa una idea homogeneizada; es decir, una idea grupal que conlleva una tendencia a actuar con violencia como un momento de interacción personal medida por factores personales y sociales, tales como las actitudes, las creencias y el estatus y los sentimientos personales de quienes actúan, así como las experiencias personales y comunitarias que pueden desencadenarla.

Por otra parte, el análisis de las percepciones de los jóvenes universitarios proporciona información valiosa para desarrollar (en términos prácticos) programas de prevención y reeducación adaptados a sus circunstancias. Según una investigación realizada por Jacinto y Aguirre (2015), el conocer la construcción de significados de la percepción de los jóvenes sobre la violencia es esencial para que pueda ser transformada y revocada, permitiendo diseñar intervenciones adecuadas, que aborden las manifestaciones específicas de violencia que experimentan y que desarrollen en ellos habilidades de resolución de conflictos de manera pacífica. La inclusión de los jóvenes en el análisis de las percepciones sobre la violencia promueve su participación en la búsqueda de soluciones pacíficas. Según un informe de UNICEF (2017), la participación juvenil fortalece la cohesión social y la resiliencia comunitaria, ya que permite que los jóvenes se conviertan en agentes de cambio y contribuyan a la construcción de entornos pacíficos y seguros. El estudio de las percepciones de los jóvenes sobre las diferentes manifestaciones de la violencia contribuye a generar conciencia y sensibilización en la comunidad. Conocer las percepciones de los jóvenes puede desafiar estereotipos y creencias arraigadas, sensibilizando a la sociedad sobre la gravedad de la violencia y la importancia de su prevención.

El análisis de las percepciones de los jóvenes proporciona conocimientos para fundamentar la toma de decisiones y el desarrollo de po-

líticas públicas orientadas a prevenir y abordar la violencia. Según la investigación que realizan Soto, Trucco y Ullman (2015), la recopilación sistemática de datos sobre las percepciones de los jóvenes es esencial para evaluar el impacto de las políticas existentes y orientar nuevas estrategias basadas en evidencia científica.

En síntesis, el análisis de las percepciones de un grupo de jóvenes universitarios sobre las diferentes manifestaciones de la violencia es una necesidad imperante para comprender los factores subyacentes, diseñar programas de prevención efectivos, fomentar la participación juvenil, generar conciencia en la comunidad y fundamentar la toma de decisiones y las políticas públicas de las universidades.

Metodología

Diseño

La metodología que se aplicó para la presente investigación incluye un estudio observacional de tipo transversal, con aplicación de instrumentos cuantitativos por medio de encuesta a una muestra grande de estudiantes.

Participantes

En este estudio participaron 155 jóvenes estudiantes universitarios con matrícula vigente (99 mujeres y 55 hombres), cuyas edades oscilan entre 18 y 24 años. El estudio se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico, por conveniencia.

Criterios de exclusión

Como criterios de exclusión se tuvo en cuenta que los participantes tuvieran algún tipo de discapacidad cognitiva o consumieran medicación psiquiátrica para participar en el estudio. El 16 % reportó contar con un diagnóstico de este tipo.

Instrumentos y análisis de datos.

Para la recolección de información se diseñó un instrumento cuantitativo que se aplicó de manera asincrónica por medio de un formulario en línea. El instrumento estuvo compuesto por una colección de escalas psicosociales sobre violencia escolar con el fin de recopilar información de atributos sociodemográficos; de esta forma se hizo un reconocimiento de la manifestación de diferentes tipos de violencia: creencia y actitudes hacia la violencia. El instrumento se rediseñó para la investigación-acción recomendada y su validación teórica estuvo a cargo de expertos. Es importante destacar que para el estudio se tuvo en cuenta la evaluación de algunos tipos de violencia, principalmente en el ámbito escolar en el nivel superior.

Objetivos

Objetivo General:

Caracterizar la percepción de la violencia en jóvenes estudiantes de nivel superior pertenecientes a los programas académicos de las carreras participantes.

Objetivos específicos:

1. Describir algunas características sociodemográficas de la población participante.
2. Describir la capacidad de los estudiantes de nivel superior para identificar las diferentes manifestaciones de violencia presentes en su entorno educativo.
3. Describir la normalización de la violencia en estudiantes inscritos en licenciatura.
4. Describir la aceptación de la violencia en estudiantes inscritos en instituciones educativas de nivel superior.
5. Describir la victimización de la violencia en estudiantes inscritos en la licenciatura.

6. Describir la percepción de gravedad de la violencia.
7. Describir los sentimientos de los estudiantes hacia las manifestaciones de violencia.

Variables en estudio:

Por normalización se entiende el sostenimiento de creencias que legitiman la dominación social (Orue y Calvete, 2022), otorgando validez a las conductas violentas como parte de la naturaleza humana o como un medio justo, positivo y apropiado para lograr determinados fines en algunas circunstancias (Pamplona, 2001). Esto significa que los individuos asumen las normas que constituyen un orden social como modelos a seguir o como una especie de derecho (Barreto, Borja, Serrano y López-López, 2009, p. 738; Martínez et al., 2014). Operativamente se midió a través de una escala psicosocial de normalización de la violencia, específica para el contexto universitario.

Por actitudes de aceptación se entiende el sostenimiento favorable de juicios sobre la violencia mediante mecanismos cognitivos de omisión, permiso, promoción y excusa (Alonso, 2015). Operativamente, se midió a través de una escala psicosocial de aceptación de la violencia, específica para el contexto universitario.

Por desensibilización se entiende un tipo específico de percepción de la violencia que consiste en la disminución de las reacciones emocionales negativas, la suspensión de juicios afectivamente adversos hacia la violencia y la disminución de juicios prosociales de ayuda, empatía y solidaridad con las víctimas de violencia (Anderson et al., 2010). Operativamente, se midió a través de una escala psicosocial de desensibilización de la violencia, específica para el contexto universitario.

La correcta identificación de situaciones de violencia implica la atribución de juicios con un rango valorativo que va de la falsedad a la verdad justificada sobre distintos aspectos y eventos del mundo. Las creencias equivocadas se definen como creencias falsas sobre algunos aspectos del mundo en que se desenvuelven cotidianamente los individuos. Por otro lado, las creencias falsas poseen una serie de características, a saber: a) se asumen sin necesidad de una comprobación empírica o lógica, sino por conformidad con un grupo; b) el individuo que las asume jamás duda

de su validez; c) tienen la función de proporcionar certidumbre psicológica; d) con frecuencia son tácitas o inconscientes (Ramírez y López, 2013). Operativamente, se midió la capacidad de reconocer diferentes manifestaciones de la violencia a través de una prueba de competencias específica para el contexto universitario.

Criterios éticos⁵

Participar en la investigación no implicó ningún riesgo ni para los investigadores, ni para los participantes del estudio. Se incluyó en el instrumento el aviso de protección de datos personales, los cuáles solo se han utilizado con fines estadísticos, de información y para la toma de decisiones.

Resultados

Descripción de los reactivos de las escalas

A partir del análisis descriptivo de los reactivos, se observa una tendencia de respuestas de valores en niveles bajos y medios —como se visualiza en las tablas que se encuentran en el Anexo A. Se recomienda revisar con detenimiento los valores promedio de las respuestas para cada ítem de las escalas sobre violencia.

La escala de gravedad de la violencia se ubica en un valor promedio por encima de cuatro puntos, en un recorrido que va de 1 a 5. La escala de aceptación de la violencia se ubica en un valor promedio entre 2 y 3 puntos, en un recorrido que va de 1 a 4. La escala de justificación de la violencia se ubica en un valor promedio entre 1.3 y 2.1 puntos, en un recorrido que va de 1 a 4. La escala de desensibilización ante la violencia se ubica en un valor promedio entre 3 y 4 puntos, en un recorrido que va de 1 a 5. La escala de victimización de violencia se ubica en un valor promedio entre 1 y 2 puntos, en un recorrido que va de 1 a 5.

⁵ Para su redacción se puede consultar el documento sobre las “Estrategia Institucional sobre la Ética en la Investigación”, de la Red Universitaria de la Universidad de Guadalajara. Ubicado en: https://cgipv.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/protocolo_de_etica_en_la_investigacion-udeg.pdf

En términos generales, de estas cifras se puede extraer una primera conclusión en el sentido de que, si bien no se han reportado valores extremos desde un punto de vista negativo, sí se observa una tendencia, o inclinación, en las respuestas que tienden a justificar, aceptar, despersonalizar y neutralizar la gravedad de la violencia en términos promedio. Esto se corrobora también en términos relativos o porcentuales con respecto a la cantidad de estudiantes que manifiestan estas tendencias, tal como se expondrá más adelante en las gráficas de frecuencias relativas.

Asimismo, los resultados ponen de manifiesto que las escalas diseñadas para medir la aceptación, la gravedad, la desensibilización, la violencia percibida en el ambiente escolar y la frecuencia de victimización miden los conceptos mencionados anteriormente, ya que se evidencia que tienen índices de homogeneidad, comunalidad y de discriminación muy por encima de los niveles considerados como aceptables. Específicamente, se observaron valores de 0.03 para la homogeneidad de los reactivos, de 0.4 para la comunalidad y menores a 0.05 para la discriminación de las opciones de respuesta de los reactivos. En términos sencillos, esto significa que los reactivos son congruentes entre sí, la respuesta de unos condiciona la respuesta de los otros y, finalmente, el índice de discriminación contribuye a que los participantes hayan discriminado correctamente las opciones de cada escala. (Para mayor detalle, se sugiere revisar las tablas del Anexo A).

De lo anterior se puede desprender una segunda conclusión muy relevante en el sentido en que los reactivos de las escalas contribuyen a medir con una excelente validez los constructos que se buscó observar en la muestra de estudiantes de las carreras participantes: Percepción de violencia en el ámbito escolar universitario, aceptación, justificación, gravedad y sensibilización ante la violencia.

Descripción de los estadísticos de las escalas

Como se aprecia en la Tabla 1, el nivel promedio de percepción de violencia es 8.9 en un recorrido de 4 a 16 puntos como máximo, lo que significa que el nivel percibido de violencia en el ambiente escolar en las licenciaturas participantes es alto. Por el contrario, en términos personales

o individuales, los participantes del estudio no parecen percibirse como víctimas de violencia, ya que el nivel promedio registrado es bajo (26.03 en un recorrido de 20 a 80 puntos como máximo a obtener al contestar los reactivos de la escala).

En cuanto a la justificación de las conductas violentas, se observa un nivel promedio de 33, lo que significa que es un bajo nivel de justificación, ya que el recorrido está entre 20 y 79 puntos como máximo. Respecto de la gravedad de la violencia, los participantes consideran este tipo de conducta como muy grave, ya que el nivel promedio de sus respuestas alcanzó un 72.15 en un recorrido de 17 a 85 puntos como máximo. Mientras que manifestaron un nivel promedio alto de sensibilización ante las conductas violentas, ya que este equivale a 43.63 en un recorrido de 13 a 65 puntos como puntaje máximo. En cambio, reportaron un nivel de aceptación de la violencia alto, ya que este equivale a 43.07 en un recorrido de 15 a 60 puntos como máximo.

De estas tendencias se desprende una conclusión importante en el sentido de que la percepción de la violencia tiene un matiz de clarooscuro porque en algunas dimensiones tiende a ser percibida o sentida como legítima, pero no reportan que este tipo de conducta se ejerza con frecuencia. A pesar de lo anterior, es importante tomar las precauciones debidas en términos de la intervención, ya que la legitimación es probable que influya en la realización de conductas violentas.

Cabe hacer algunos matices adicionales en el tratamiento de la información reportada. Por ejemplo, se requiere relacionar las variables sobre la violencia en el ámbito escolar con otras variables sociodemográficas. Así como también hacer correlaciones entre las propias variables en estudio.

Tabla 1.*Estadísticas descriptivas de las escalas.*

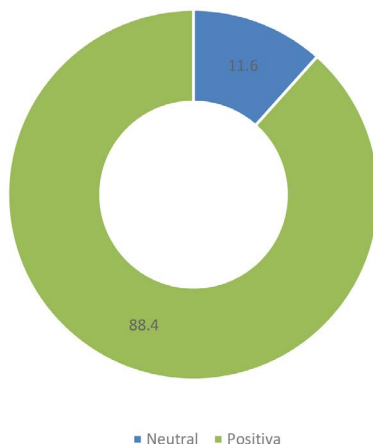
Estadísticos descriptivos de las escalas: medidas de forma, posición y frecuencia ^a							
		Puntuación total de la escala general de violencia en la universidad	Puntuación total de la escala de victimización por violencia en la universidad	Puntuación total de la escala de justificación de la violencia en la universidad	Puntuación total de la escala de gravedad de la violencia en la universidad	Puntuación total de la escala de sentimientos hacia la violencia en la universidad	Puntuación total de la escala de aceptación de la violencia en la universidad
N	Válido	155	155	155	155	155	155
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		8.85	26.03	32.96	72.15	43.63	43.07
Mediana		8.00	22.00	32.00	74.00	46.00	44.00
Desviación estándar		2.925	10.610	10.659	12.912	13.464	9.156
Asimetría		0.445	2.607	1.441	-1.152	-0.635	-1.050
Error estándar de asimetría		0.195	0.195	0.195	0.195	0.195	0.195
Curtosis		-0.090	7.254	3.638	1.544	-0.282	1.789
Error estándar de curtosis		0.387	0.387	0.387	0.387	0.387	0.387
Mínimo		4	20	20	17	13	15
Máximo		16	80	79	85	65	60

a. Licenciaturas participantes.

Fuente: elaboración propia con base en la información recopilada.

Descripción de las distribuciones de frecuencias

Gráfico 1.



Fuente: elaboración propia con base en la información recopilada.

Por otra parte, el análisis estadístico efectuado indica algunos aspectos relevantes para la caracterización de la manera en que los participantes del estudio perciben el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar.

Gráfico 2.

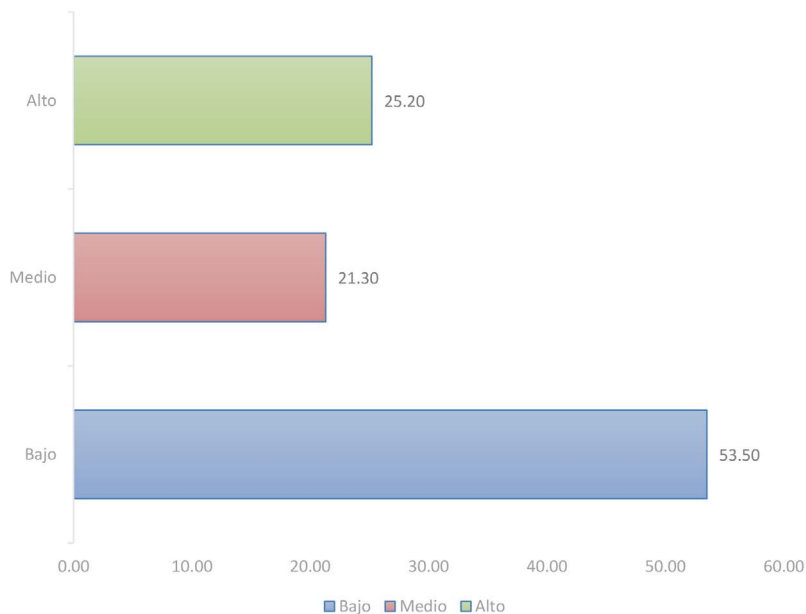


Fuente: elaboración propia con base en la información recopilada.

De entrada, es notorio que el 88,39 % considera que tiene una adecuada relación con sus profesores. De igual modo, el 36,78 % menciona que hay una relación aceptable entre los estudiantes.

Gráfico 3.

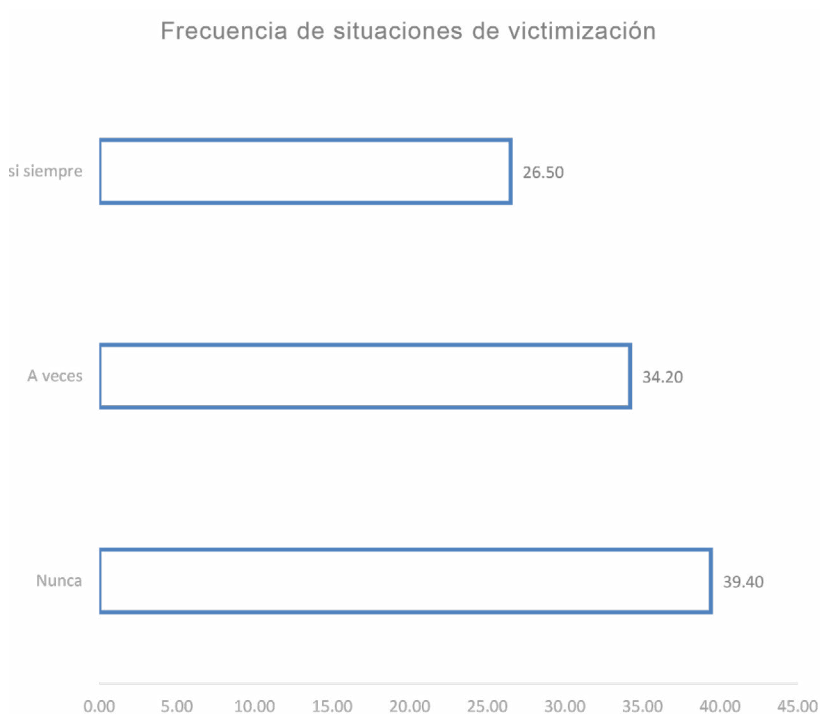
Nivel de violencia en el contexto universitario



Fuente: elaboración propia con base en la información recopilada.

Por otra parte, 53,55 % perciben un nivel bajo de violencia, 21,29 % un nivel medio o mediano y 25,16 % un nivel alto en el ámbito escolar.

Gráfico 4.

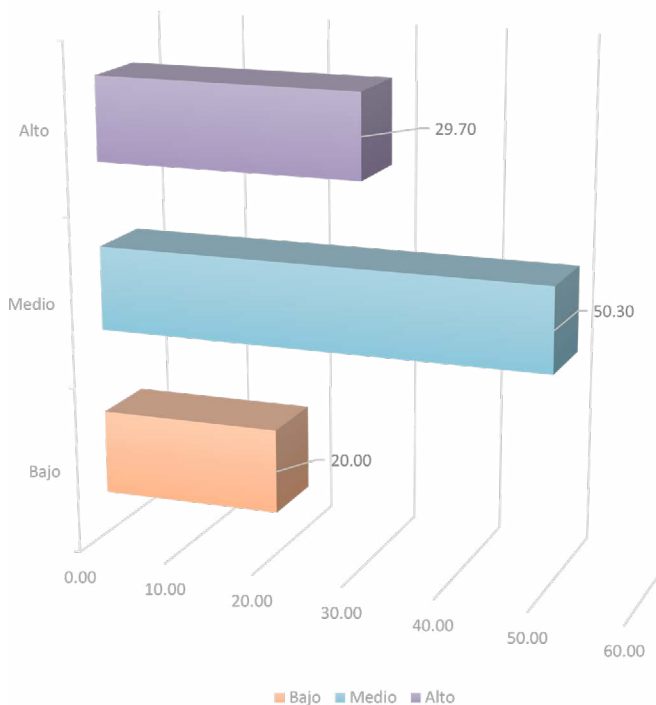


Fuente: elaboración propia con base en la información recopilada.

Con respecto a ser considerados como víctimas de conductas violentas en el ámbito escolar, el 39,35 % considera que casi nunca les ha ocurrido, el 34,19 % cree que a veces les ha sucedido y el 26,45 % considera que casi siempre les ha pasado.

Gráfico 5.

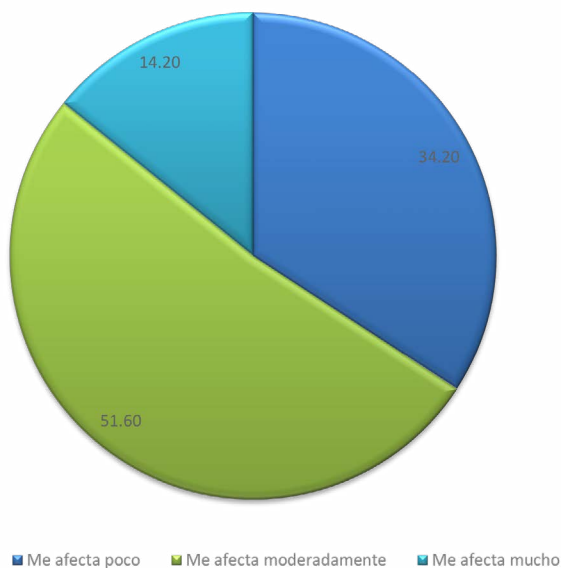
Nivel de normalización de la violencia



Fuente: elaboración propia con base en la información recopilada.

La mayor parte de los participantes, 50,32 %, normalizan la violencia en un nivel mediano o medio, un 29,68 % reporta un nivel alto de normalización de la violencia y el 20 % un nivel bajo.

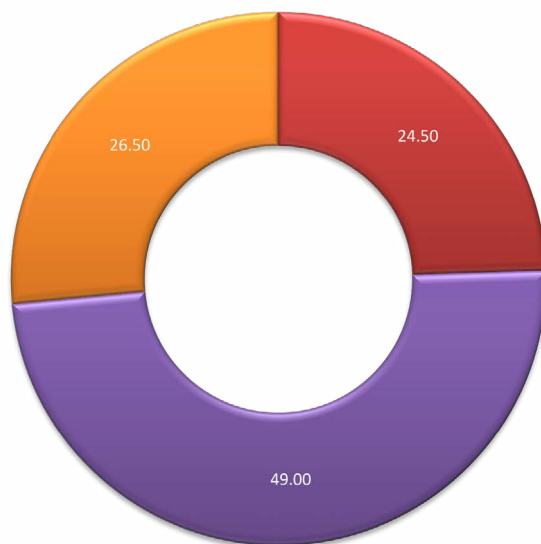
Gráfico 6.
Nivel de desensibilización a la violencia



Fuente: elaboración propia con base en la información recopilada.

En cuanto a la sensibilidad afectiva hacia la violencia, las cifras ponen de manifiesto que el 51,61 % de los participantes son neutrales sentimentalmente, es decir, no manifiestan afectos negativos, ni tendencias solidarias ni empáticas por quienes experimentan o son vulnerables a las conductas violentas. En un sentido similar, el 34,19 % manifiesta escasa sensibilidad y el 14,19 %, por el contrario, manifestó una alta sensibilidad a la violencia.

Gráfico 7.
Nivel de gravedad percibida de situaciones de violencia

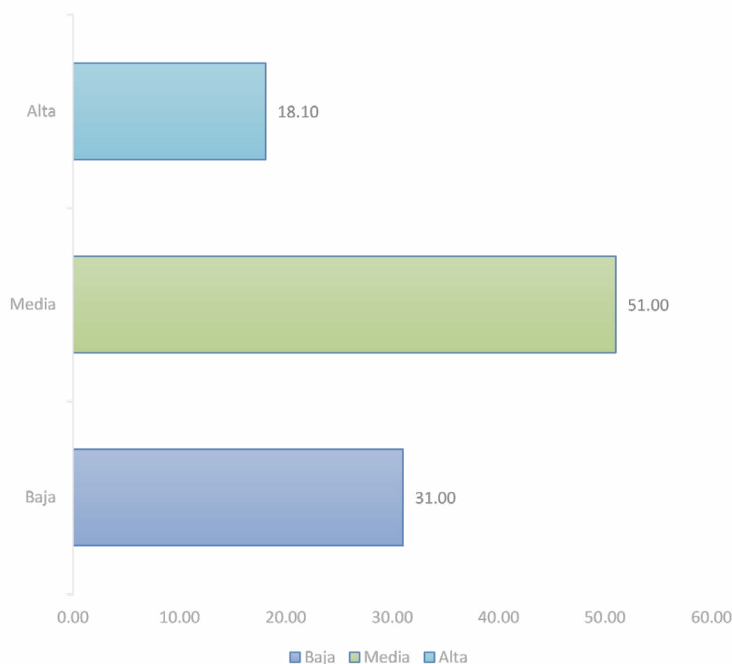


■ Poco grave ■ Grave ■ Muy grave

Fuente: elaboración propia con base en la información recopilada.

Además, en términos de la gravedad percibida, es notable que el 49,03 % de los participantes del estudio percibe las conductas violentas como graves, el 26,45 % como muy graves, mientras que el 24,52 % las percibe como poco graves.

Gráfico 8.
Nivel de aceptación de la violencia



Fuente: elaboración propia con base en la información recopilada.

Por último, el 50,97 % de los participantes manifestaron un nivel mediano o medio de aceptación de las conductas violentas, el 18,06 % un alto nivel de aceptación de la violencia y el 30,97 % un bajo nivel de aceptación. Esto significa que los estudiantes que participaron del estudio consideran las conductas violentas como un derecho, o como un tipo de medio inevitable o bien necesario para resolver conflictos, conseguir obediencia o tener autoridad y mando.

Conclusiones

Los resultados del capítulo evidencian una tendencia significativa hacia la justificación y aceptación de la violencia entre los participantes, con la mayoría situándose en niveles medios tanto en normalización (50,32 %) como en aceptación (50,97 %).

Asimismo, una parte considerable de los estudiantes percibe las conductas violentas como graves o muy graves, lo que indica cierto reconocimiento de su impacto negativo, aunque persiste un grupo que las considera poco graves. En cuanto a la sensibilidad afectiva, destaca la neutralidad predominante (51,61 %), reflejando una falta de empatía y solidaridad ante las víctimas de violencia, mientras que solo una minoría manifiesta alta sensibilidad.

Estos datos permiten concluir que, aunque existe conciencia sobre la gravedad de la violencia, la normalización y aceptación de estas conductas siguen presentes en el entorno estudiantil, lo que puede dificultar la prevención y el rechazo social efectivo de la violencia. Es fundamental promover estrategias educativas que fomenten la empatía, el pensamiento crítico y la sensibilización para reducir la tolerancia y aceptación de la violencia, así como para incrementar la solidaridad y el compromiso hacia quienes la sufren. De este modo, se contribuiría a construir una cultura de paz y respeto en la comunidad académica y más allá.

Futuras líneas de investigación

Una posible línea de investigación se orienta a profundizar en los factores socioculturales que influyen en la normalización y aceptación de la violencia dentro del entorno estudiantil, considerando variables como el género, la edad y el contexto familiar. Asimismo, sería relevante analizar el impacto de intervenciones educativas específicas dirigidas a fomentar la empatía, el pensamiento crítico y la solidaridad, evaluando sus efectos a mediano y largo plazo en la percepción y aceptación de la violencia.

Otra propuesta es investigar la relación entre el consumo de medios digitales, videojuegos y redes sociales con la sensibilidad afectiva y la percepción de la gravedad de las conductas violentas, tomando en cuenta el papel de la virtualidad en la formación de actitudes. Finalmente, se

sugiere explorar la influencia de la participación en actividades extracurriculares y comunitarias en la reducción de la tolerancia a la violencia y el fortalecimiento de una cultura de paz entre los jóvenes.

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a todas las personas que participaron en este estudio, quienes con su disposición y sinceridad hicieron posible la recopilación de información valiosa. Agradecemos también al cuerpo académico por su apoyo y orientación durante el proceso de investigación, así como a las instituciones educativas que facilitaron el acceso a los estudiantes. Finalmente, reconocemos el respaldo de nuestras familias y amistades, quienes nos motivaron a continuar con este proyecto y contribuyeron a su culminación.

Referencias

- Alonso-Zayas, K. (2015). Violencia de género: Pandemia de la sociedad. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. 3(2), 87-98.
- Anderson, C.A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E.L., Bushman, B.J., Sakamoto, A., y Barlett, C.P. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: a metaanalytic review. *Psychological Bulletin*. 136(2), 151- 173. DOI: 10.1037/a0018251
- Beltrán, F. P. (2000). Legitimidad, dominación y racionalidad en Max Weber. *Economía y sociedad*, 5(8), 187-200.
- Bernal, J. y Patiño, C. (2020). Documento de Diagnóstico-sobre-situación-discriminación-de-la-Población-LGBTI-en-Colombia. Dirección de desarrollo social: Subdirección de género. [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo %20Social/Documentos/Diagnostico-sobre-situacion-discriminacion-de-la-Poblacion-LGBTI-en-Colombia.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Social/Documentos/Diagnostico-sobre-situacion-discriminacion-de-la-Poblacion-LGBTI-en-Colombia.pdf)
- Billi M., Guerrero M., Meniconi L., Molina M. y Torrealba F. (2014). Masculinidades y legitimaciones del acoso sexual callejero en Chile. Ponencia presentada en el 8° Congreso Chileno de Sociología 2014 y Encuentro Pre-Alas 2015. <https://es.scribd.com/document/262724316/Masculinidades-y-Legitimacion-Del-Acoso-Callejero-en-Chile>

- Soto, H., Trucco, D. y Ullman H. (2015). Hacia la inclusión social juvenil. Herramientas para el análisis y el diseño de políticas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://igualdad.cepal.org/es/digital-library/hacia-la-inclusion-social-juvenil-herramientas-para-el-analisis-y-el-diseno-de>
- Chafai, H. (2021). Everyday gendered violence: women's experiences of and discourses on street sexual harassment in Morocco. *The Journal of North African Studies*, 26(5), 1013-1032. <https://doi.org/10.1080/13629387.2020.1743184>
- Cullen-Rosenthal, E., y Fileborn, B. (2023). 'Merely a Compliment'? Community perceptions of street harassment in Melbourne, Australia. *International Journal for Crime Justice and Social Democracy*, 12(2), 83-96. <https://doi.org/10.5204/ijcjsd.2218>
- Cisneros, J. L. (2011) A propósito de la violencia: una mirada sociológica a nuestra violencia cultural. *El Cotidiano*, (170), 57-66. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32520935007.pdf>
- Comisión de la Verdad. (2022). Palabras de Francisco de Roux, presidente de la Comisión de la Verdad, ante el Consejo de Seguridad de la ONU. [Comunicado en prensa]. <https://www.comisiondelaverdad.co/palabras-de-francisco-de-roux-ante-el-consejo-de-seguridad-de-la-onu>
- Espinoza, M. (2014). ¿Galantería o acoso sexual callejero? [tesis de maestría]. Programa internacional de maestría en Derecho, Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador, Quito. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/3784>
- Incháustegui, T. (2014). Sociología y política del feminicidio; algunas claves interpretativas a partir de caso mexicano. *Soc. y estado* 29(2). <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200004>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer (25 de noviembre) / Datos nacionales (2018). [Comunicado en prensa]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/violencia2018_Nal.pdf

- Jacinto Jiménez, M. y Aguirre Trejo, D. (2015). Violencia escolar en México: construcciones sociales e individuales generadoras de violencia en la escuela secundaria. *El Cotidiano* (186), 35-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32531428003>
- Lafaurie V., M. M. (2018). La violencia intrafamiliar contra las mujeres en Bogotá: una mirada de género. *Revista Colombiana De Enfermería*, 8, 98–111. <https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/RCE/article/view/550/143>
- La Parra-Casado, D., y Tortosa, J. M. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante, (Cáritas Española)*, 16. <http://hdl.handle.net/10045/23375>
- Martínez, M., Robles, C., Utria, L., Amar, J. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología desde el Caribe* 31(1) 133-160. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21330429007>
- Mayor Walton, S., y Salazar Pérez, C. A. (2019). La violencia intrafamiliar. Un problema de salud actual. *Gaceta Médica Espirituana*, 21(1), 96-105. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212019000100096&lng=esytlng=es
- Observatorio Colombiano de Femicidios (2023). Reporte Dinámico Femicidios Colombia. Observatorio Colombiano de Femicidios, consultado el 19/05/2023 <https://observatoriofemicidioscolombia.org/index.php/reportes>
- Observatorio de Igualdad de Género de América latina y el Caribe (OIG-CEPAL 2022). Femicidio. CEPAL. <https://oig.cepal.org/es/indicadores/femicidio>
- ONU Mujeres Colombia (s.f). Eliminación de las violencias contra las mujeres: femicidio. <https://colombia.unwomen.org/es/como-trabajamos/fin-a-la-violencia-contra-las-mujeres/femicidio>
- Organización Mundial de la Salud. (2010). Violence prevention: the evidence. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/violence-prevention-the-evidence>
- Orue, I., Calvete, E. (2012). La justificación de la violencia como mediador de la relación entre la exposición a la violencia y la conducta agresiva en infancia. *Psicothema* 24(1), 42-47.

- Peña, E. y Flores, V. (2020). Acoso escolar y violencia de género en espacios universitarios: escenarios, generalidades y aproximaciones. *Diario de Campo*, 10, 68-88. <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/view/18663>
- Policía Nacional de Colombia (2023). Estadística delictiva. Policía Nacional de Colombia, consultado 20 de mayo de 2024. <https://www.policia.gov.co/estadistica-delictiva>
- Prieto, L. (2022). Balance sobre la violencia Basada en Género en Colombia. Línea Convivencia y seguridad Ciudadana. <https://www.pares.com.co/post/balance-sobre-la-violencia-basada-en-g%C3%A9nero-en-colombia>
- Ramírez Rodríguez, Juan C., y López López, Gemma C. (2013). Hombres y mujeres jóvenes ante las creencias de género: ¿flexibilidad y/o resistencia? *Culturales*, 1(1), 143-176. Recuperado en 27 de mayo de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912013000100006&lng=es&ing=esytlng=es.
- Rettberg, Angelika. (2020). Violencia en América Latina hoy: manifestaciones e impactos. *Revista de Estudios Sociales*, (73), 2-17. <https://doi.org/10.7440/res73.2020.01>
- Rodney Rodríguez, Y., Bulgado Benavides, D., Estévez Arias, Y., Llivina Lavigne, M., y Disla Acosta, P. (2020). La violencia como fenómeno social. La Habana. EDUVARONA. 27.
- Trejo, G. y Ley S. (2019). “Higj-Prolife Criminal Violence: Why Drug Cartels Murder Government Officials and Party Candidates in Mexico”. *British Journal of Political Science* 51 (1), 1-27. <https://doi.org/10.1017/S0007123418000637>
- Valverde Manzuera, N. y Rojas Artunduaga, A. (2017). Percepciones y actitudes de los jóvenes de un centro de acondicionamiento físico frente a la influencia social de la cultura fitness sobre la configuración de la imagen corporal [Tesis de licenciatura]. Programa de Trabajo Social. Institución Universitaria Antonio José Camacho, Facultad de ciencias Sociales y Humanas. <https://repositorio.uniajc.edu.co/server/api/core/bitstreams/f0e7b477-d4a0-4336-a303-09de02de851f/content>

- Vargas, V. (2008). Espacio público, seguridad ciudadana y violencia de género: reflexiones a partir de un proceso de debate (2006-2007). Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer. Brasil y Países del Cono Sur. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/54067>
- UNICEF. (2017). Guía de participación juvenil: Promoviendo la inclusión de los jóvenes en el desarrollo y la paz. [https://www.unicef.org/mexico/media/951/file/GUIA_adolescentes %20.pdf](https://www.unicef.org/mexico/media/951/file/GUIA_adolescentes%20.pdf)

Anexo A

Análisis descriptivo de los reactivos de la escala de victimización de violencia en la universidad

Reactivo	Frecuencia relativa de las opciones					Media	Desviación Estándar	Asimetría	Curtosis	Índice de homogeneidad Corregida	Comunalidad	Índice de discriminación ¹	Aceptable
	1 Nunca	2 Pocas veces	3 A veces	4 Muchas veces	5 Siempre								
Algunas(os) estudiantes de mi escuela han hecho comentarios ofensivos sobre mí	58.1	23.3	14.6	2.9	1.1	1.66	0.908	1.321	1.204	0.716	0.789	0.000	Si
Algunas(os) estudiantes me han dicho palabras hirientes	63.8	21.1	10.6	3.3	1.3	1.57	0.899	1.647	2.291	0.731	0.777	0.000	Si
Me han humillado frente a otros estudiantes	78.7	10.9	8	2	0.4	1.34	0.742	2.252	4.594	0.735	0.698	0.000	Si
Me han golpeado	94.5	3.1	1.6	0.7	0	1.09	0.394	5.244	29.313	0.596	0.774	0.000	Si
Me han tirado objetos para lastimarme	94.7	2.6	2	0.5	0.2	1.09	0.420	5.480	32.916	0.631	0.709	0.000	Si
Se han reído de mi apariencia (física)	76.1	14.6	5.6	2.4	1.3	1.38	0.803	2.451	6.061	0.739	0.671	0.000	Si
Me han empujado	87.6	8	3.3	0.5	0.5	1.18	0.561	3.761	16.378	0.683	0.606	0.000	Si
Me han dado una cachetada	96.7	1.6	1.1	0.5	0	1.05	0.326	6.763	48.857	0.512	0.763	0.000	Si
Me han insultado	81.1	11.1	4.2	2.4	1.3	1.32	0.772	2.846	8.206	0.760	0.678	0.000	Si
Me han amenazado con darme	93.1	3.5	2.6	0.7	0.2	1.11	0.468	4.677	23.774	0.666	0.624	0.000	Si
Me han ridiculizado frente a otros estudiantes	84.2	9.5	4.6	1.3	0.5	1.25	0.648	3.071	10.137	0.761	0.634	0.000	Si
Me han mandado mensajes hirientes por el celular	93.1	3.5	1.8	1.3	0.4	1.12	0.515	4.827	24.843	0.732	0.779	0.000	Si
Han publicado algo hiriente sobre mí en alguna red social	93.8	3.1	2	0.9	0.2	1.11	0.460	5.022	27.251	0.702	0.803	0.000	Si
Me han dejado fuera de algunas actividades para hacerme sentir mal	78.1	12	8	0.9	0.9	1.34	0.742	2.413	6.043	0.688	0.671	0.000	Si
Han conseguido que no le calga bien a otras(os) estudiantes	70.5	18.4	6.9	2.7	1.5	1.46	0.853	2.111	4.355	0.728	0.71	0.000	Si
Han enviado mensajes o imágenes hirientes sobre mí en algunas redes sociales	94.1	2.9	2.2	0.4	0.4	1.1	0.445	5.420	33.227	0.707	0.801	0.000	Si
Han hecho que otros estudiantes hablen mal de mí	73.4	17	6	1.6	2	1.42	0.839	2.417	6.065	0.721	0.653	0.000	Si
Me han puesto nombres que me molestan	88.3	6.9	2.7	1.1	0.9	1.19	0.621	3.922	16.786	0.752	0.643	0.000	Si
Me han pedido dinero para regresarme algunas cosas personales	96	1.8	1.8	0.4	0	1.07	0.346	5.785	35.04	0.576	0.722	0.000	Si
Me han obligado a apoyar alguna opinión con la que no estoy de acuerdo	86.2	8.7	2.9	1.1	1.1	1.22	0.655	3.651	14.635	0.632	0.482	0.000	Si

Nota 1: Estadísticamente significativo con base en la prueba U de Mann Whitney

Análisis descriptivo de los reactivos de la escala de justificación de la violencia en la universidad												
Reactivo	Frecuencia relativa de las opciones				Media	Desviación Estándar	Asimetría	Curtosis	Índice de homogeneidad Corregida	Comunalidad	Índice de discriminación ¹	Aceptable
	1	2	3	4								
Si una persona no me agrada, es válido ignorarla si me habla	24.4	47.9	16.4	11.3	2.15	0.917	0.592	-0.371	0.420	0.313	0.000	
Si alguien no me cae bien, es válido decirle comentarios hirientes	59.6	37	1.5	2	1.46	0.631	1.531	3.209	0.755	0.658	0.000	Si
Si alguien me ofende, está bien responderle con	35.2	45	15.7	4.2	1.89	0.815	0.673	-0.058	0.660	0.685	0.000	Si
Si me enojó con alguien, es válido gritarle	46.3	47.4	4.9	1.5	1.62	0.651	0.902	1.103	0.763	0.638	0.000	Si
Si no consigo algo que quiero, está bien desquitarme ofendiendo a otras personas	62.7	34.8	1.3	1.3	1.41	0.587	1.486	3.058	0.810	0.782	0.000	Si
Si me desagrada la apariencia de alguien, está bien burlearme de esa persona	66.8	30.4	1.0	1.8	1.38	0.603	1.863	4.55	0.816	0.781	0.000	Si
Si alguna persona me maltrata, es válido responderle con maltratos	46.1	38.4	11.7	3.8	1.73	0.812	0.957	0.349	0.717	0.717	0.000	Si
Si alguien se equivoca al hacer algo, es válido ridiculizarle	65.9	31.5	1.5	1.1	1.38	0.575	1.592	3.293	0.840	0.830	0.000	Si
Si se quiere mostrar autoridad sobre otras personas, está bien el intimidarlas	60.8	35.2	2.7	1.3	1.44	0.615	1.391	2.357	0.807	0.733	0.000	Si
Si alguna persona me golpea, se vale regresarle los golpes	40.4	35.5	17.1	6.9	1.91	0.919	0.726	-0.392	0.605	0.679	0.000	Si
Si no me llevo bien con alguien, está bien pedir a otros que no le hablen	63.1	33.9	1.5	1.5	1.41	0.600	1.568	3.299	0.790	0.756	0.000	Si
Si tengo una fuerte discusión con alguien, debo intimidarle	59.9	35.7	2.7	1.6	1.46	0.534	1.440	2.568	0.821	0.738	0.000	Si
Algunos estudiantes son maltratados porque no se defienden	40.1	33	19.5	7.5	1.94	0.945	0.647	-0.607	0.531	0.499	0.000	Si
Responder de la misma manera las agresiones evita que me ubiquen como cobarde	44.8	39.9	12.9	2.4	1.73	0.774	0.819	0.073	0.664	0.597	0.000	Si
Dialogar para resolver problemas no sirve de nada, es mejor resolverlos peleando	47.9	41.7	6.9	3.5	1.66	0.756	1.139	1.193	0.609	0.417	0.000	Si
Los problemas se solucionan mejor peleando con otras(os)	62.8	34.6	1.5	1.1	1.41	0.580	1.431	2.757	0.812	0.779	0.000	Si
A veces es necesario intimidar o amenazar a otras(os) para ganarse el respeto	63	31.3	3.8	1.8	1.44	0.658	1.573	2.671	0.753	0.680	0.000	Si
A veces es agradable hablar mal de otras(os)	61.6	35.2	2.2	1.1	1.43	0.596	1.372	2.375	0.774	0.730	0.000	Si
A veces es divertido ver pelear a otras(os) estudiantes	63.2	31.9	3.3	1.6	1.43	0.641	1.567	2.783	0.760	0.680	0.000	Si
Me gusta amenazar a otras(os) para que se fijen en mí	68.9	29.1	1.1	0.9	1.34	0.549	1.685	3.693	0.787	0.849	0.000	Si

Análisis descriptivo de los reactivos de la escala de aceptación de violencia en la universidad												
Reactivo	Frecuencia relativa de las opciones				Media	Desviación Estándar	Asimetría	Curtosis	Índice de homogeneidad Corregida	Comunalidad	Índice de discriminación ¹	Aceptable
	1 Totalmente de acuerdo	2 De acuerdo	3 En desacuerdo	4 Totalmente en Desacuerdo								
Nuestro gobierno debe hacer justicia, ejecutando a los criminales	35	25	28.8	11.3	2.16	1.032	0.288	-1.169	0.468	0.240	0.000	?
Nuestro país debería mostrar su fortaleza internacionalmente, utilizando al ejército	25	28.2	32.8	14	2.36	1.006	0.066	-1.108	0.493	0.267	0.000	?
La fabricación de armas es necesaria para la	10.2	23.9	43.2	22.8	2.79	0.911	-0.377	-0.628	0.594	0.398	0.000	Si
Un niño debe ser náguado para calmar sus berrinches	5.1	12.8	41.3	40.8	3.18	0.842	-0.863	0.169	0.670	0.572	0.000	Si
El uso de armas como autodefensa es necesario	10.2	29.5	38.4	21.9	2.72	0.919	-0.209	-0.8	0.574	0.376	0.000	Si
Se debe castigar físicamente a un menor cuando se lo merece	5.3	9.7	38.6	46.4	3.26	0.840	-1.064	0.589	0.727	0.657	0.000	Si
La guerra armada contra el crimen organizado es necesaria para dar seguridad a los ciudadanos	12.2	19.7	38.4	29.7	2.86	0.981	-0.488	-0.763	0.598	0.408	0.000	Si
Un menor que habitualmente es desobediente debe ser castigado físicamente	4.4	7.7	37	51	3.35	0.802	-1.217	1.087	0.751	0.701	0.000	Si
El asesinato de civiles inocentes es una parte inevitable de la guerra	7.1	13.3	33.5	46.1	3.19	0.919	-0.928	-0.055	0.657	0.528	0.000	Si
Las personas que han cometido delitos graves deben ser ejecutadas	18	28.1	33.9	20	2.56	1.005	-0.103	-1.06	0.538	0.314	0.000	Si
Es un derecho de una persona castigar físicamente a su novia(o) si coquetea con otra persona	4.6	2.4	23.9	69.2	3.58	0.752	-2.048	3.964	0.676	0.610	0.000	Si
Un adulto debe castigar físicamente a un joven, si rompe las reglas	3.8	5.5	29.9	60.8	3.48	0.768	-1.563	2.121	0.723	0.674	0.000	Si
El gobierno debe enviar soldados armados para controlar al crimen organizado	20.9	30.6	28.1	20.4	2.48	1.039	0.041	-1.161	0.558	0.338	0.000	Si
Es un derecho de una persona castigar físicamente a su novia(o), si le insulta o le ridiculiza	3.8	3.8	23.5	68.9	3.57	0.743	-1.945	3.513	0.658	0.588	0.000	Si
La autodefensa armada es un derecho de los pueblos amenazados por el crimen organizado	12.9	26	35.9	25.1	2.73	0.979	-0.273	-0.935	0.569	0.369	0.000	Si

Análisis descriptivo de los reactivos de la escala de Gravedad de la violencia en la universidad

Reactivo	Frecuencia relativa de las opciones				Media	Desviación Estándar	Asimetría	Curtosis	Índice de homogeneidad Corregida	Comunalidad	Índice de discriminación ¹	Aceptable
	1	2	3	4								
	Nada grave	Poco grave	Grave	Muy grave								
Qué tan grave es hacer comentarios ofensivos a otras(s) personas	1.5	3.8	30.6	25.5	38.6	0.988	-0.523	-0.473	0.787	0.647	0.000	SI
Qué tan grave es decirte palabras hirientes a otras personas	0.9	3.3	25.9	30.1	39.9	0.933	-0.609	-0.339	0.843	0.730	0.000	SI
Qué tan grave es humillarnos públicamente	0.9	0.4	17.9	30.4	50.5	0.834	-1.006	0.738	0.906	0.838	0.000	SI
Qué tan grave es golpearlas	1.3	0.2	12	26.4	60.1	0.807	-1.566	2.782	0.885	0.813	0.000	SI
Tirarles objetos para lastimar	1.1	0.2	13.8	29.1	55.7	0.810	-1.321	1.88	0.889	0.818	0.000	SI
Reirse de su apariencia (física)	1.3	1.1	17.9	29.5	50.3	0.878	-1.092	0.966	0.893	0.818	0.000	SI
Intimidarnos	1.3	1.3	17.3	30.2	49.9	0.878	-1.105	1.021	0.892	0.815	0.000	SI
Petear a golpes (dar puñetazos, jalones de pelo, mordidas, etc.)	1.1	0.4	11.3	28.1	59.2	0.791	-1.528	2.692	0.920	0.871	0.000	SI
Darles una cachetada	1.3	0.9	13.3	29	55.6	0.841	-1.385	2.01	0.910	0.852	0.000	SI
Insultarnos con palabras hirientes	1.3	1.5	16.6	31	49.7	0.876	-1.128	1.11	0.917	0.856	0.000	SI
Amenazarnos con causarles daños	1.3	0.2	13.8	26.2	58.5	0.826	-1.435	2.18	0.925	0.877	0.000	SI
Ridiculizarnos en público	1.3	0.5	15.8	27.5	54.8	0.854	-1.262	1.507	0.933	0.889	0.000	SI
Enviarles mensajes hirientes a otros por medio del celular	1.3	1.5	16.2	28.6	52.5	0.880	-1.193	1.201	0.910	0.850	0.000	SI
Publicar mensajes e imágenes hirientes de otras personas en alguna red social	1.3	0.5	13.3	28.4	56.5	0.830	-1.409	2.142	0.929	0.885	0.000	SI
EGV Publicar mensajes o imágenes hirientes de otras personas en WhatsApp	1.3	0.7	14.4	27	56.6	0.848	-1.363	1.834	0.922	0.873	0.000	SI
Acecharnos o acosarnos	1.1	0.5	11.7	26.8	59.9	0.803	-1.531	2.57	0.916	0.865	0.000	SI
Nombrarnos con apodosos hirientes	1.5	1.1	17.5	31.3	48.6	0.881	-1.110	1.136	0.894	0.819	0.000	SI

Capítulo 3

Factores psicosociales que afectan el bienestar en el trabajo docente y su medición

*Cyntia Alejandra Cedano Castillo*¹

*Jorge Alfredo Jiménez Torres*²

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26001333>



¹ Universidad de Guadalajara. <https://orcid.org/0009-0009-7177-6707>

² Universidad de Guadalajara. consultoria3201@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-7130-7451>

Resumen

El bienestar docente se entiende como un fenómeno multidimensional que integra aspectos emocionales, cognitivos, sociales y laborales, los cuales influyen en la percepción y calidad de vida del profesorado. Este trabajo de investigación que se presenta parte de la necesidad de explorar y describir los factores de riesgo psicosociales que afectan el bienestar en el trabajo docente, reconociendo que las condiciones laborales y organizacionales influyen de manera significativa en su experiencia cotidiana. De acuerdo a la NOM-035-STPS-2018 de México, se define a los factores de riesgo psicosociales como “aquellos que pueden provocar trastornos de ansiedad, insomnio, estrés grave y de adaptación, resultado de las funciones del puesto de trabajo, la jornada laboral y la exposición a acontecimientos traumáticos severos o inclusive a actos de violencia laboral“. El presente trabajo se desarrolla bajo un enfoque exploratorio-descriptivo mediante un estudio de caso en una escuela privada de nivel primaria, secundaria y bachillerato.

Introducción

Este trabajo es resultado de una investigación realizada para describir los factores de riesgo psicosociales que afectan el bienestar en el trabajo docente, reconociendo que las condiciones laborales y organizacionales influyen de manera significativa en la experiencia cotidiana de los trabajadores. Se consideró para su desarrollo que el trabajo se define como el conjunto de actividades que pueden ser remuneradas o no, que producen bienes o servicios en una economía, que pueden satisfacer las necesidades de una comunidad o proveer el medio de sustento para las personas. Es por eso que, cuando se habla de trabajo, también debemos estar conscientes de los riesgos y peligros en que se encuentra el trabajador (OIT, 2016).

Relacionado con el fin de este estudio, para analizar los factores de riesgo en el trabajo, es pertinente identificar cómo se clasifican. Estos pueden ser físicos, químicos, biológicos, ergonómicos, ambientales y psicosociales. De acuerdo con la NOM-035-STPS-2018 de México, se define a los factores de riesgo psicosociales como “aquellos que pueden provocar trastornos de ansiedad, insomnio, estrés grave y de adaptación, resultado de las funciones del puesto de trabajo, la jornada laboral y la exposición a acontecimientos traumáticos severos o inclusive a actos de violencia laboral”.

Al describir lo que es un riesgo de trabajo para el objetivo de esta investigación, se tomó en cuenta que el bienestar docente se relaciona, por una parte, con una mayor demanda en lo emocional y estas, a su vez, pueden exigir procesos de regulación cognitiva y conductual. Por otro lado, también influye la falta de desmotivación, los problemas de disciplina en clase, las presiones del tiempo y la sobrecarga de trabajo (al finalizar el curso o en periodo de evaluaciones).

Otros autores mencionan que el bienestar docente se ve reflejado en su salud y sus satisfacciones vitales al verse reflejado en una mayor organización y compromiso, lo que da como resultado un factor protector para aquellos docentes con síndrome de burnout (Bermejo, 2016).

Ahora, en este sentido, como lo señalan Orozco et al. (2020), consideran que el bienestar tiene raíz en dos tendencias filosóficas: la hedónica, que es la valoración que una persona hace de su propia vida; y la eudaimónica, que se refiere a un sentimiento personal. En resumen, es cómo una persona obtiene un sentimiento de bienestar y autorrealización.

En el ámbito educativo, el bienestar docente se asocia tanto con condiciones objetivas de trabajo como con la percepción subjetiva que el docente tiene de su experiencia laboral. Orozco et al. (2020) señalan que el bienestar docente no depende únicamente de factores estructurales, sino también de la valoración que el profesorado realiza de sus logros, relaciones y expectativas profesionales. En este sentido, el bienestar subjetivo se convierte en un componente central para comprender cómo los docentes interpretan su entorno laboral.

Por otra parte, en Chile, Becket et al. (2015) evidenciaron que intervenciones basadas en psicología positiva y neurociencia incrementan el

bienestar psicológico y el compromiso laboral, aunque requieren programas de mantenimiento para sostener sus efectos.

Lo anterior, en relación con el tema de estudio en esta investigación, afecta al docente en la realización de su actividad laboral porque lo pone en situación de vulnerabilidad en sus condiciones de trabajo. Existen otros factores aunados a lo anterior, como los cambios en la legislación educativa, conflictos y ambigüedad en el rol docente, falta de apoyo entre compañeros y directivos, escaso reconocimiento social de la sociedad, la inestabilidad laboral (bajo salario, rotación, etc.); todo ello impacta de manera negativa en la calidad de vida (Bermejo, 2016).

El trabajo docente usualmente genera mayor estrés comparado con el realizar otras actividades, esto debido a la carga afectiva y emocional que le implica su realización, a causa de la relación maestro-alumno. En ese contexto, el docente debe tener mayor dominio de su inteligencia emocional y mayor control en su persona. Aunado a esto, la labor docente es muy demandante, ya que conlleva el desarrollo de habilidades y competencias intelectuales (Pineda et al., 2021).

Si bien la mayoría de los docentes se encuentran comprometidos con su trabajo y con la sociedad, después de todo, están formando a personas que puedan salir adelante con los conocimientos proporcionados en el aula. Es por ello que su trabajo resulta complejo y estresante, lo que repercute en la salud del trabajador y lo hace vulnerable a contraer problemas de salud. Como se mencionó anteriormente, el bienestar docente integra varios aspectos y, al desequilibrarse alguno de ellos, se tienen consecuencias que pueden provocar afectaciones a su salud, sean leves o graves.

El estrés se presenta cuando las demandas del día a día se perciben demasiado difíciles. Es importante mencionar que el estrés es parte de lo cotidiano de las actividades laborales; es solo que cuando se rebasan los niveles de manejo del estrés es cuando se presentan afectaciones a la salud. El docente, al presentar niveles de estrés, puede manifestar diferentes síntomas, como lo son: fatiga física y mental, dolores de cabeza, insomnio, problemas gastrointestinales y cardíacos, irritabilidad, falta de autocontrol, frustración y problemas respiratorios (Rodríguez et al., 2007).

Algunos de los factores de riesgo que afectan el bienestar docente son el estrés, la depresión, el distrés y el síndrome de burnout. Respecto

a ellos, se ha encontrado el efecto del estrés laboral sobre enfermedades cardiovasculares, accidentes en el trabajo, trastornos psicológicos y trastornos musculoesqueléticos (Cornejo y Quiñones, 2007).

La fatiga emocional está relacionada con la respuesta de estrés; no obstante, la despersonalización, también llamada “cinismo” o distanciamiento emocional, no está descrita en la literatura sobre estrés y, a pesar de ello, es muy perjudicial para los procesos de enseñanza. Puede actuar como un mecanismo de defensa y “protección” frente a la frustración en el trabajo, sumado a la sensación de falta de logro. El trastorno de salud mental con mayor presencia relativa entre profesores es la depresión, la cual reporta una cierta asociación con puntuaciones altas en burnout (Cornejo y Quiñones, 2007).

De acuerdo con los datos del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), se indica que, previo a la pandemia, México ya figuraba como uno de los países con mayor fatiga por estrés laboral. Al menos el 75 % de sus trabajadores padecía esta condición, superando los niveles de China (73 %) y Estados Unidos (59 %) (Lozano, 2023).

En el informe de la UNESCO *Enseñanza y Aprendizaje: Logrando Calidad para Todos* (2015), se menciona la importancia de la remuneración de los maestros, ya que debe ser adecuada para poder sustentar a sus familias por encima del nivel de pobreza y ser comparable con los salarios de otros trabajos. Así, teniendo cubierto lo anterior, puede atraer y mantener a los educadores más talentosos.

En cuanto a las condiciones laborales, refiere en ese documento la importancia de mejorar, lo cual implica impedir que se sientan abrumados con responsabilidades que no están relacionadas con la enseñanza y garantizarles el acceso a atención médica adecuada.

La capacitación constante en el caso de los docentes es traducida como crecimiento profesional, pues en ella adquieren y mejoran sus habilidades. Es importante la participación activa de los docentes y para ello los programas de capacitación deberán incorporar asistencia práctica y tácticas para apoyar a los estudiantes que enfrentan desafíos.

Para determinar los factores de riesgo psicosocial que afectan el bienestar en los docentes de acuerdo con la Norma 035 del 2018, que laboran en la escuela tomada como estudio de caso, deben considerarse aspectos

como el bienestar psicosocial, lo que son afectos, competencias y expectativas; así como los efectos colaterales, que son somatización, agotamiento y alienación (Charria et al., 2022). El bienestar docente es afectado tanto por las tensiones propias de la profesión como por su desempeño.

Ahora, la realidad de muchos docentes también se ve afectada por aspectos políticos, económicos, sociales y personales (Segura, 2005). Cada aspecto repercute en su bienestar de tal manera que no se siente satisfecho con lo que hace. La falta de remuneración a su trabajo, la alta exigencia social, el desempleo, la formación profesional limitada, la desmotivación son solo algunos aspectos a mencionar que afectan al bienestar.

En el caso específico del colegio privado que se toma como estudio de caso en la presente investigación, se identifica una dinámica institucional distinta a la de una escuela tradicional, caracterizada por un modelo educativo multinivel, atención personalizada y múltiples responsabilidades académicas y administrativas asignadas al docente. Si bien estas características pueden representar oportunidades pedagógicas, también pueden implicar una carga de trabajo constante que abarca dimensiones administrativas, cognitivas, emocionales y físicas. Es importante tener un enfoque completo que no se enfoque solo en la capacitación y el salario, sino también en el bienestar general de los maestros para asegurar un entorno educativo eficaz y justo (UNESCO, 2015).

Según el estudio de Taylor et al. (2024) realizado por la Universidad de Oxford, menciona las variables que afectan el bienestar del personal docente. Dado que cada colegio tiene su propio contexto, es posible que algunos de los factores sean más relevantes en unos que en otros; se debe utilizar principalmente como tema de discusión entre los grupos de interés de los colegios. Para identificar los factores de bienestar que son relevantes en cada contexto escolar, es crucial prestar atención a lo que dice el personal docente.

Otro grupo de factores se relaciona con la carga y la sobrecarga de trabajo, ya que requiere demasiadas tareas para completar en un lapso de tiempo corto, por lo que el docente puede experimentar retrasos. El desempeño del docente se ha dividido, debido a la variedad de “tareas”, ya que varios profesores no logran realizar bien su labor, no por no saberlo hacer, sino por no tener el tiempo, ya que es posible que simultáneamente

realicen las diversas tareas, lo cual se piensa que les corresponde atender (Esteve, 2005). Los organismos internacionales señalan la urgencia de implementar políticas que garanticen condiciones laborales dignas y apoyo psicosocial, priorizando el equilibrio entre la vida personal y profesional. Invertir en el bienestar docente no solo mejora su calidad de vida, sino que también impacta positivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se considera que el bienestar docente es un elemento fundamental para favorecer un ambiente de aprendizaje adecuado, y que en las instituciones privadas intervienen dinámicas particulares de carácter organizacional y laboral. Por ello, el presente estudio se desarrolla con un enfoque exploratorio-descriptivo, mediante un estudio de caso no generalizable, con el propósito de analizar cómo se manifiestan el bienestar docente y los factores de riesgo psicosocial asociados a la carga de trabajo con el contexto específico del colegio estudiado.

Por otra parte, Rodríguez et al. (2007) realizaron un estudio sobre el estrés en docentes de educación básica; el lugar fue en Guanajuato, México, y confirman el supuesto de que la docencia está asociada a un amplio rango de fuentes de presión que generan estrés, lo que es semejante a los descubrimientos reportados en docentes de distintos países.

En conclusión, el bienestar docente se identifica como un fenómeno multidimensional que integra aspectos físicos, emocionales, organizacionales e individuales. Factores como la carga cuantitativa, los ritmos acelerados de trabajo, la exigencia mental y emocional, así como las condiciones institucionales, influyen directamente en la salud y motivación de los docentes, repercutiendo de manera significativa en la calidad educativa.

Metodología

La investigación se llevó a cabo en un colegio privado ubicado en el municipio de Zapopan, Jalisco, que ofrece servicios educativos en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Los criterios de inclusión para los participantes del estudio serán docentes de primaria y secundaria, ya que cuentan con cuatro profesores fijos y los otros dos

profesores cambian cada cinco meses, ya sea que vayan a primaria o a secundaria y prepa. Algunos de los profesores imparten talleres después de clase. La población total estuvo conformada por 17 docentes que laboraban en la institución durante el periodo de aplicación de los instrumentos.

La muestra quedó integrada por 12 docentes: seis docentes de primaria y seis docentes de secundaria y bachillerato.

Seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando los siguientes criterios de incorporación:

- Ser docente activo del colegio durante el periodo de estudio;
- Impartir clases en los niveles de primaria, secundaria y bachillerato;
- Aceptar participar de manera voluntaria en la investigación.

Como criterio de exclusión, se determinó no considerar a cuatro docentes del nivel preescolar, debido a que su dinámica laboral difiere significativamente del resto del profesorado, ya que atienden grupos reducidos, cuentan con un puesto fijo y no presentan una carga de trabajo distinta. Asimismo, un docente rechazó participar, por lo que no fue incluido en la muestra final.

La tasa de respuesta fue del 70,5 %, lo que representa una participación mayoritaria del personal docente del colegio. No obstante, ese tipo de muestreo puede implicar posibles sesgos de autoselección, ya que la participación dependió de la disposición voluntaria de los docentes. A pesar de ello, los datos obtenidos permiten un análisis descriptivo y contextualizado del bienestar docente en el caso de estudio.

La adaptación de los instrumentos aplicados consistió, en primer lugar, en la selección de ítems específicos vinculados directamente con las variables de interés: factores propios de la actividad docente, carga de trabajo, agotamiento emocional, realización personal, despersonalización y bienestar subjetivo. No se aplicaron los instrumentos en su versión completa, con el fin de enfocar la información relevante y reducir la extensión de los cuestionarios.

En segundo lugar, se realizó una reducción del número total de reactivos con el propósito de facilitar la participación de los docentes, minimizar la fatiga durante la respuesta y favorecer la obtención de

información más precisa, considerando la alta rotación del personal docente y la limitada antigüedad de algunos participantes en la institución.

Finalmente, la adaptación tuvo un carácter contextual, ajustando el contenido de los reactivos al entorno específico de una escuela privada, sin modificar el sentido conceptual de los ítems originales. Debido a estas adaptaciones, los resultados obtenidos no deben interpretarse como mediciones estandarizadas ni diagnósticas, sino como indicadores descriptivos que permiten identificar tendencias y patrones relacionados con el bienestar docente y los factores de riesgo psicosocial en el estudio de caso analizado. Para ello, se emplearon instrumentos estandarizados adaptados: Maslach Burnout Inventory (MBI-ES), Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-8): Cuestionario adaptado de la NOM-035: enfocado únicamente en la categoría “Factores propios de la actividad”.

Este enfoque metodológico se seleccionó considerando las características de la población participante y los objetivos de la investigación, los cuales no buscan establecer relaciones causales ni realizar inferencias estadísticas, sino describir y comprender las percepciones de los docentes en su entorno laboral. Es por lo que el objetivo de describir la relación de los factores de riesgo psicosociales con la actividad docente no es generalizar los resultados a otros contextos educativos, sino comprender y describir cómo se manifiestan el bienestar docente y los factores de riesgo psicosocial asociados a la carga de trabajo en un entorno institucional específico.

La técnica empleada para la recolección de información fue mediante la aplicación de cuestionarios estructurados adaptados al contexto docente. Cuestionario online: Se diseñó un cuestionario mixto y se compartió para que los participantes compartieran sus respuestas por “Formularios de Google”. Esto favorece que puedan contestar cuando puedan hacerlo, estableciendo un límite de tiempo (tres días) sin necesidad de que estén frente a frente con el investigador.

Instrumentos

Los instrumentos de recolección estuvieron conformados por tres cuestionarios adaptados:

Maslach Burnout Inventory (MBI-ES): Se seleccionaron reactivos correspondientes a las dimensiones de agotamiento emocional, realización

personal y despersonalización, con el fin de valorar el grado de desgaste laboral de los docentes.

Para esta sección se consideraron nueve ítems que son los siguientes:

- Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo como docente.
- Me resulta difícil trabajar con intensidad todo el día.
- Me siento satisfecho/a con los logros obtenidos en mi trabajo.
- Creo que estoy haciendo cosas que valen la pena como docente.
- A menudo siento que me distancio de mis estudiantes o compañeros de trabajo.
- Raramente siento empatía por los problemas de mis colegas o estudiantes.

Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-8): Se aplicaron ítems enfocados en medir presencia de emociones positivas, satisfacción laboral y percepción de tranquilidad en el trabajo, como indicadores del bienestar subjetivo. Para esta sección se consideraron seis ítems, los cuales son los siguientes:

- Estoy satisfecho/a con mi desempeño como docente.
- En general, las condiciones en mi centro de trabajo son como deseo.
- Mi labor como docente tiene el sentido y propósito que busco.
- Me siento optimista sobre mi desarrollo profesional en esta institución.
- A menudo experimento emociones positivas (como entusiasmo o motivación) durante mi jornada laboral.
- Me siento tranquilo/a y en paz con las responsabilidades que tengo como docente.
- Por último una pregunta abierta para que los participantes pudieran expresar desde su experiencia:
- ¿Qué factores considera que más afectan su bienestar en el trabajo como docente y qué cambios propondría para mejorarlo?

Cuestionario adaptado de la NOM-035-STPS-2018: Se incluyeron únicamente los reactivos correspondientes al dominio “Factores propios de la actividad”, que abarca aspectos de carga de trabajo, ritmos de trabajo acelerado, carga mental y cargas emocionales, dado que estos son los que se relacionan más directamente con el objeto de estudio. Se utilizaron nueve ítems:

- Por la cantidad de trabajo que tengo debo quedarme tiempo adicional a mi turno
- Mi trabajo exige que atienda varios asuntos al mismo tiempo
- Por la cantidad de trabajo que tengo debo trabajar sin parar
- Considero que es necesario mantener un ritmo de trabajo acelerado
- Mi trabajo exige que esté muy concentrado
- Mi trabajo requiere que memorice mucha información
- Atiendo clientes o usuarios muy enojados
- Mi trabajo me exige atender personas muy necesitadas de ayuda o enfermas
- Para hacer mi trabajo debo demostrar sentimientos distintos a los míos

Cada cuestionario utilizó una escala de Likert de 0 a 4 puntos (0 = totalmente en desacuerdo y 4 = totalmente de acuerdo). Esta permite a los docentes calificar en una escala definida su percepción, lo que ayudará a la identificación de situaciones positivas o negativas según su estado individual. Esto facilitó la cuantificación de las percepciones docentes y permitió su posterior análisis descriptivo.

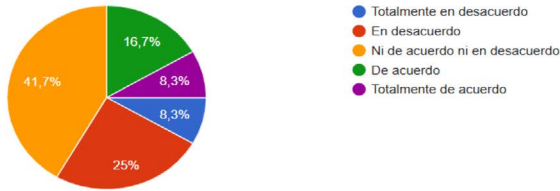
La aplicación de los cuestionarios se realizó de manera voluntaria y se registró en la base creada por el formulario de Google, entre los días del 22 al 27 de enero del 2025. Posteriormente, las respuestas fueron capturadas en hojas de cálculo para organizar los datos y proceder al análisis. La aplicación del formulario generó los gráficos conforme a la frecuencia en que contestan a las respuestas del cuestionario.

Resultados

Grafico 1.

Por la cantidad de trabajo que tengo debo quedarme tiempo adicional a mi turno

12 respuestas



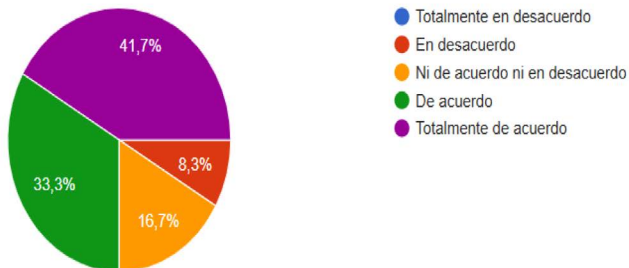
Fuente: Elaboración propia, 2025.

En relación con la extensión del tiempo de trabajo, los resultados muestran que el 24,3 % de los docentes manifestó que debe quedarse tiempo adicional debido a la cantidad de trabajo, mientras que un 41,7 % adoptó una postura neutral y un 8,3 % expresó estar en desacuerdo. Esta distribución sugiere que, si bien no todos los docentes perciben la necesidad de prolongar su jornada laboral, existe un grupo significativo que sí experimenta una sobrecarga temporal, lo que permite identificar un nivel de riesgo bajo a moderado en este aspecto, dependiendo de la situación y el periodo del ciclo escolar.

Gráfico 2.

Mi trabajo exige que atienda varios asuntos al mismo tiempo

12 respuestas



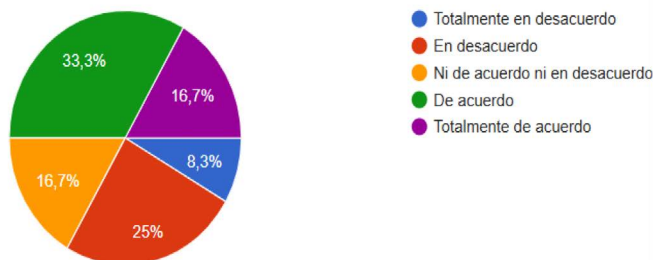
Fuente: Elaboración propia, 2025.

Respecto a la atención de múltiples asuntos de manera simultánea, los resultados son más convincentes. El 75 % de los docentes (41,7 % totalmente de acuerdo y 33,3 % de acuerdo) percibe que su trabajo les exige atender varios asuntos al mismo tiempo. Este hallazgo indica una alta demanda cognitiva, característica de la labor docente, y permite identificar un nivel de riesgo moderado, ya que la multitarea constante incrementa la carga mental y puede favorecer el desgaste emocional cuando se mantiene de forma prolongada.

Gráfico 3.

Por la cantidad de trabajo que tengo que trabajar sin parar

12 respuestas



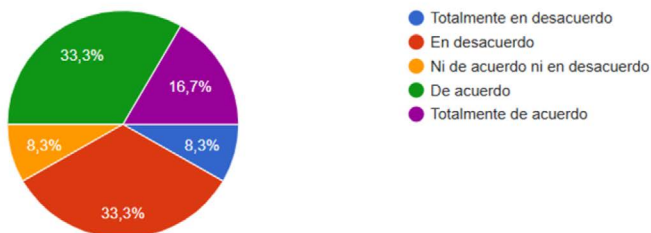
Fuente: Elaboración propia, 2025.

En cuanto a la percepción de trabajar sin pausas, el 50 % de los docentes señaló que la cantidad de trabajo los obliga a laborar de manera continua, sin descansos, mientras que un 33,3 % indicó no percibir esta presión. Este resultado evidencia una división en la experiencia laboral, aunque la mitad de los docentes presenta una percepción clara de presión constante, lo que sugiere un riesgo moderado asociado a la carga de trabajo y a la organización del tiempo laboral.

Gráfico 4.

Considero que es necesario mantener un ritmo de trabajo acelerado

12 respuestas



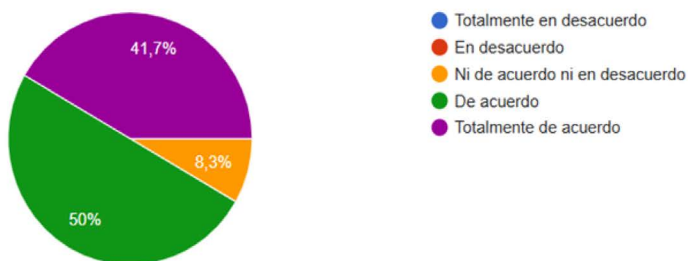
Fuente: Elaboración propia. 2025.

El análisis del ritmo de trabajo muestra percepciones contrastantes. Un 50 % de los docentes considera que debe trabajar a un ritmo acelerado (33,3 % de acuerdo y 16,7 % totalmente de acuerdo), mientras que un 41,6 % se manifiesta en desacuerdo. Esta división indica que el ritmo de trabajo acelerado no se experimenta de manera uniforme, aunque existe una ligera mayoría que lo percibe como una exigencia constante, lo que permite clasificar este factor como de riesgo moderado.

Gráfico 5.

Mi trabajo exige que esté muy concentrado

12 respuestas



Fuente: Elaboración propia. 2025.

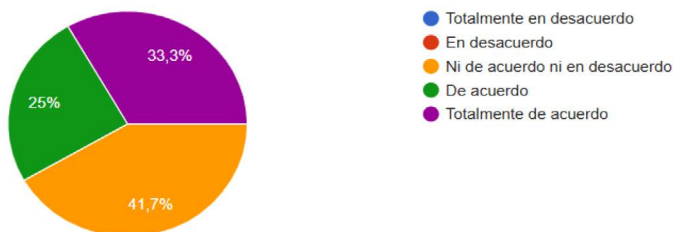
En contraste, la exigencia de concentración muestra una percepción ampliamente compartida, ya que el 91,7 % de los docentes se encuentra de acuerdo o totalmente de acuerdo en que su trabajo requiere altos

niveles de atención sostenida. Este resultado evidencia una demanda de concentración elevada, característica de la actividad docente, asociada a la atención simultánea de tareas, alumnos y procesos pedagógicos, lo que corresponde a un riesgo psicosocial alto si se mantiene de forma prolongada.

Gráfico 6.

Mi trabajo requiere que memorice mucha información

12 respuestas



Fuente: Elaboración propia. 2025.

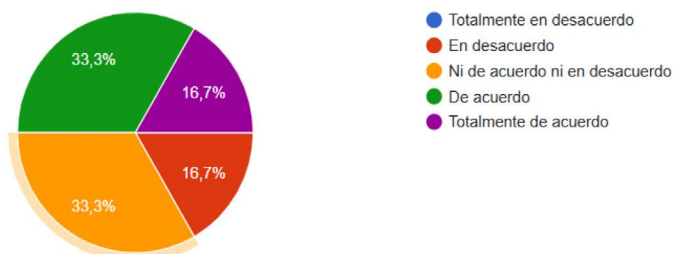
La percepción acerca de la necesidad de retener datos presenta una variedad más diversa. Si bien el 58,3 % de los docentes reconoce que su trabajo requiere memorizar mucha información, un 41,7 % adopta una postura neutral, lo que sugiere que esta exigencia no se experimenta de manera uniforme entre los participantes.

No obstante, la ausencia total de respuestas en desacuerdo indica que la demanda de memoria está presente en mayor o menor medida, lo que permite identificar una carga cognitiva moderada, conforme al dominio de factores propios de la actividad de la NOM-035-STPS-2018.

Gráfico 7.

Para hacer mi trabajo debo demostrar sentimientos distintos a los míos

12 respuestas



Fuente: Elaboración propia. 2025.

En relación con la necesidad de demostrar sentimientos distintos a los propios, los resultados muestran una distribución más equilibrada. La mitad de los docentes (50 %) reconoce que su trabajo implica regular o modificar la expresión emocional, mientras que un 33,3 % adopta una postura neutral y un 16,7 % no identifica esta exigencia.

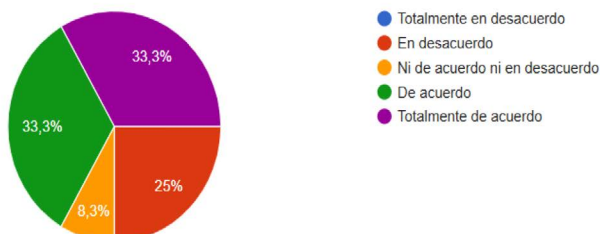
Esta variabilidad sugiere que la regulación emocional no se experimenta de manera uniforme entre los docentes, aunque está presente en una parte importante del grupo. De acuerdo con la NOM-035-STPS-2018, esta condición corresponde a un riesgo psicosocial de nivel bajo a moderado, asociado a la demanda emocional del trabajo docente.

De manera integrada, los resultados correspondientes a los factores propios de la actividad docente permiten identificar la presencia de riesgos psicosociales predominantemente de nivel moderado, asociados principalmente a la carga mental, la atención simultánea de múltiples tareas y las demandas emocionales propias de la labor educativa. Si bien algunos indicadores muestran variabilidad en la percepción de los docentes, se observa un consenso relevante en torno a la exigencia de altos niveles de concentración, lo que permite reconocer una demanda cognitiva elevada, con potencial de ubicarse en un riesgo moderado a alto cuando estas condiciones se mantienen de forma constante.

Gráfico 8.

Estoy satisfecho/a con mi desempeño como docente.

12 respuestas



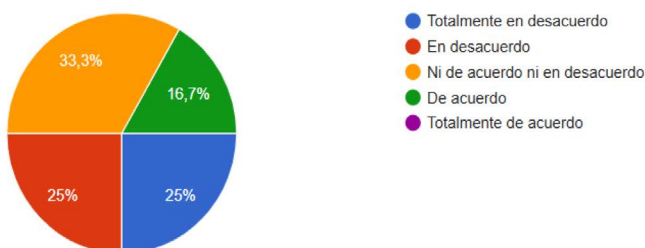
Fuente: Elaboración propia (2025).

Los resultados muestran que el 66,6 % de los docentes se encuentra de acuerdo o totalmente de acuerdo con estar satisfecho con su desempeño como docente, lo que refleja una valoración positiva de sus competencias profesionales y de su labor educativa. No obstante, el 25 % manifiesta desacuerdo y un 8,3 % adopta una postura neutral, lo que indica que esta percepción no es homogénea entre los participantes.

Gráfico 9.

En general, las condiciones en mi centro de trabajo son como deseo.

12 respuestas



Fuente: Elaboración propia, 2025.

En este ítem se observa una percepción mayoritariamente desfavorable respecto a las condiciones laborales del centro de trabajo. El 50 % de los docentes se encuentra en desacuerdo o totalmente en desacuerdo,

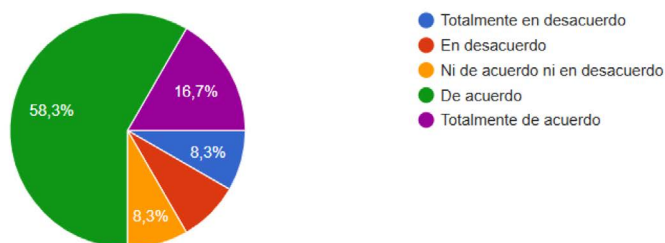
mientras que el 33,3 % mantiene una postura neutral y solo el 16,7 % expresa acuerdo. La ausencia de respuestas de “totalmente de acuerdo” refuerza la percepción de insatisfacción.

De acuerdo con los criterios cualitativos establecidos y con la NOM-035-STPS-2018, este patrón permite identificar un riesgo psicosocial de nivel moderado a alto, asociado al entorno organizacional y a la discrepancia entre las expectativas del profesorado y las condiciones laborales percibidas.

Gráfico 10.

Mi labor como docente tiene el sentido y propósito que busco.

12 respuestas



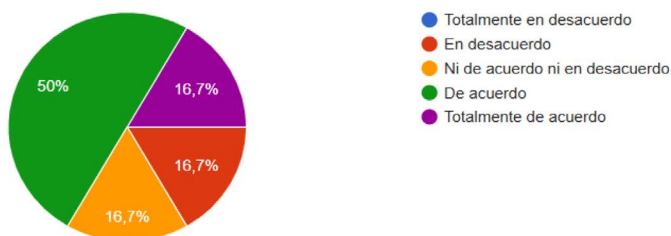
Fuente: Elaboración propia (2025).

Los resultados muestran que el 75 % de los docentes está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que su labor tiene el sentido y propósito que busca, lo que evidencia una fuerte identificación vocacional con el trabajo docente. Mientras que un 16,6 % manifiesta desacuerdo y un 8,3 % adopta una postura neutral, lo que indica que, aunque no es una percepción completamente generalizada, predomina ampliamente la valoración positiva. Este resultado permite identificar un nivel de riesgo bajo, ya que el sentido y propósito del trabajo actúan como un factor protector del bienestar docente.

Grafico 11.

A menudo experimento emociones positivas (como entusiasmo o motivación) durante mi jornada laboral.

12 respuestas



Fuente: *Elaboración propia (2025).*

Los resultados muestran que el 66,7 % de los docentes experimenta emociones positivas durante su jornada laboral. Sin embargo, un 16,7 % adopta una postura neutral y otro 16,7 % se manifiesta en desacuerdo. Esta distribución indica que, si bien predominan las emociones positivas asociadas al trabajo docente, no todos los docentes mantienen este estado de forma constante. De acuerdo con los criterios cualitativos establecidos, este resultado permite identificar un nivel de riesgo bajo a moderado, ya que existen factores protectores relacionados con la motivación y el entusiasmo, pero también indicios de variabilidad emocional que podrían verse afectados por las demandas laborales.

Discusión

En relación con los factores propios de la actividad docente, los resultados evidencian la presencia de riesgos psicosociales de nivel moderado, especialmente asociados a la carga mental, la atención simultánea de múltiples tareas y las demandas emocionales. Estos hallazgos son consistentes con lo señalado por Orozco et al. (2020), quienes identifican que las jornadas extensas, la interferencia trabajo-familia y la sobrecarga laboral constituyen factores de riesgo relevantes que afectan el bienestar psicológico de los trabajadores en contextos institucionales. Asimismo, Charria et al. (2022) señalan que estas demandas laborales se asocian

con consecuencias indirectas como el agotamiento y la somatización, lo cual coincide con la percepción de exigencia constante reportada por los docentes en este estudio.

Por otra parte, la evaluación de la satisfacción laboral revela una contradicción significativa: los docentes manifiestan un alto sentido de compromiso y satisfacción con la labor docente, pero expresan insatisfacción respecto a ciertas condiciones laborales. Este hallazgo coincide con lo planteado por Treviño y López (2022), quienes señalan que el bienestar docente puede mantenerse a partir de la vocación profesional, aun cuando existan deficiencias en el apoyo organizacional, el reconocimiento y la gestión de las cargas laborales.

De igual forma, Taylor et al. (2024) destacan que el bienestar docente está influido por el “ecosistema institucional” de cada escuela, donde algunos factores organizacionales pueden tener mayor peso que otros, lo cual ayuda a explicar las diferencias en la percepción del bienestar dentro de un mismo contexto educativo.

La coincidencia de altos niveles de realización profesional con indicadores de carga laboral y desgaste emocional moderados se conecta con el modelo propuesto por Maslach y Jackson (1981), quienes señalan que el agotamiento emocional puede desarrollarse incluso en profesionales altamente comprometidos con su trabajo, cuando las exigencias laborales se mantienen por encima de los recursos con los que se cuenta.

Conclusiones

Los resultados sugieren que el bienestar docente en el colegio estudiado se sostiene principalmente en factores personales, mientras que los factores organizacionales representan un área de vulnerabilidad.

La NOM-035-STPS-2018, vista desde la perspectiva regulatoria, ofrece un marco útil para comprender los resultados, ya que establece que la exposición prolongada a factores como la carga de trabajo, las demandas emocionales y la falta de control puede incrementar el riesgo psicosocial si no se implementan acciones preventivas. En este estudio, la identificación de riesgos moderados sugiere la necesidad de atención temprana, aun cuando no se observe un nivel de afectación alto.

En conjunto, los resultados confirman que el bienestar docente no es un estado estático, sino un equilibrio dinámico entre la satisfacción derivada del sentido de propósito profesional y las exigencias del entorno laboral. Este equilibrio, tal como señalan UNESCO (2015) y Taylor et al. (2024), es fundamental para garantizar la calidad educativa y la permanencia del profesorado en las instituciones.

Por ende, las conclusiones evidencian una tensión constante entre la vocación docente y las exigencias laborales, lo que subraya la importancia de atender el bienestar docente desde una perspectiva preventiva, integral y contextualizada, en congruencia con los lineamientos establecidos por la NOM-035-STPS-2018. Los hallazgos de este estudio de caso aportan evidencia contextualizada que refuerza la importancia de promover entornos organizacionales favorables como estrategia central para el fortalecimiento del bienestar docente.

Perspectivas futuras

Para enriquecer los datos cuantitativos y mejorar la comprensión de los descubrimientos, se añadió una pregunta abierta destinada a revelar cómo los profesores perciben los aspectos que impactan su bienestar laboral y las acciones que podrían implementarse para su mejora. Las respuestas obtenidas permiten plantear una exploración más profunda de los resultados previamente estudiados, ofreciendo información contextual que facilita la comprensión del contexto institucional que afecta el bienestar docente para una futura investigación. Este aporte cualitativo se considera especialmente importante para el desarrollo de sugerencias que respondan a las necesidades planteadas por los propios docentes.

De manera general, las respuestas de los docentes evidencian insatisfacción con aspectos organizacionales e institucionales. Las siguientes recomendaciones se derivan de los resultados cuantitativos del estudio y del análisis de la pregunta abierta aplicada a los docentes, las cuales permiten identificar necesidades concretas del contexto institucional.

Referencias bibliográficas

- Beckett, E., von Schultzendorff, A., y Zubiri, F. (2015). Diseño e implementación de una intervención educativa para elevar el bienestar docente basado en las evidencias de la psicología positiva y las neurociencias. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 52(2), 151-171.
- Bermejo Toro, L. (2016). Bienestar docente. Estrategias para una vida emocionalmente más saludable en el trabajo del profesor.
- Charria Ortiz, V.H., Romero-Caraballo, M.P., y Sarsosa-Prowesk, K. (2022). Bienestar laboral y condiciones de trabajo en docentes de primaria y secundaria. *Rev. CES Psico*, 15(3), 63-80. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.5984>
- Cornejo Chávez, R., y Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75-80.
- Esteve, J. M. (2005). El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social: Una mirada hacia el futuro.
- Lozano L. P. 2023. México: alarmantes cifras de estrés laboral. UNAM Gobar revista. https://unamglobal.unam.mx/global_revista/mexico-alarmantes-cifras-de-estres-laboral/
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2016). Definición de trabajo. <https://www.oitinterfor.org/taxonomy/term/3315?page=1#:~:text=Conjunto%20de%20actividades%20humanas%2C%20remuneradas,sustento%20necesarios%20para%20los%20individuos.>
- Orozco, C. S., Vargas, J. D. P., Carvajal, O. I. G., y Torres, B. E. M. (2020). Bienestar psicológico, estrés y factores psicosociales en trabajadores de instituciones gubernamentales de Jalisco-México. *Revista de Ciencias sociales*, 26(1), 25-30.
- Pineda, A. W. F., Talepcio, J. D., y Rodríguez, C. L. A. (2021). Estrés laboral del docente de primaria, en el trabajo remoto. *Revista ciencia y tecnología*, 17(3), 25-33.
- Rodríguez, L., Oramas, A., y Rodríguez, E. (2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los Trabajadores*, 15(1), 5-16.

- Segura B, M. (2005) “Competencias personales docentes”. *Revista Ciencias de la Educación*. Universidad de Carabobo. 2 (26), 171-190.
- Taylor, L., Zhou, W., Boyle, L., Funk, S., y De Neve, J-E. (2024). Well-being for Schoolteachers (Report No. 2). International Baccalaureate Organization
- Treviño-Reyes, R. y López Pérez, J. F. (2022). El impacto del empoderamiento en la satisfacción laboral, el compromiso organizacional y el burnout en docentes de México. *Contaduría y administración*, 67(3). <https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2022.3173>
- UNESCO. (2015). *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. París: UNESCO

Capítulo 4

Una propuesta formativa de educación para la paz

Lorena Villarruel Rodríguez¹

Silvia Villarruel Rodríguez²

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26001340>



¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de Medio Tiempo Asociado “A”, docente adscrita al departamento de Contaduría y Finanzas, presidente de la academia de Finanza investigadora nacional reconocida por el Sistema Nacional de Investigadores (SNII), nivel candidato. Autora Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara. Ocotlán, Jalisco, México. <https://orcid.org/0009-0007-5755-5516>. lorena.villarruel@academicos.udg.mx

² Doctorada en Ciencia Política por la Universidad de Guadalajara. Docente adscrita al Departamento de Comunicación y Psicología del Centro Universitario de la Ciénega. Presidente de la academia de Lingüística en el departamento de Psicología. Co-autor. Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara. Ocotlán, Jalisco, México. <https://orcid.org/0000-0002-0296-8969>. silvia.vrodriguez@academicos.udg.mx

Resumen

De cara a los momentos actuales de violencia con desapariciones de jóvenes y adicciones, donde las políticas públicas actuales en la educación mexicana, así como las estrategias del plan de desarrollo federal y estatal en México, han vivido una pandemia de la COVID-19 que impedía el contacto, al final ha ocasionado problemas socioemocionales. Es por ello que nos dimos a la tarea de construir un plan de intervención educativo que promueva espacios seguros y se eduque para la paz. El proyecto consta de tres fases: La primera es intervención con estudiantes universitarios de las carreras de Psicología y Contaduría Pública; en la segunda, se trabaja con la comunidad universitaria y se identifica a los estudiantes foráneos del Centro Universitario de la Ciénega. Esta fase se caracteriza por ser un poco más grande, ya que se involucran más carreras, tales como: Negocios Internacionales, Administración, Ingeniería Industrial, Mecatrónica, entre otras. La tercera fase es a una escala mayor que la anterior, involucra al municipio de Ocotlán, Jalisco. En esta fase se pretende llevar a cabo un acercamiento a las colonias del municipio en donde los estudiantes presentan actividades de expresión de arte y cultura a la sociedad, con apoyo de la institución del Centro Universitario de la Ciénega. Es importante señalar que los estudiantes que comparten sus conocimientos adquiridos dentro del aula los replican fuera de ella con el apoyo de videos educativos con contenido académico, que muestran a través de obras de teatro, música, el arte y la cultura. Dentro de las tres fases, los estudiantes intervienen con actividades de la siguiente manera: Se comparten entre estudiantes, en la comunidad universitaria y la ciudadanía ocotlense. Son el eje rector del proyecto, en donde pueden desarrollar la confianza, resguardarlo para una reparación y justicia social mediante la articulación de proyectos que involucren al ser humano que tiene como finalidad comunicar, formando un mundo vincular y comunitario sin límites de cosificación de la vida.

1. Introducción

El proyecto surgió como una propuesta e iniciativa para fomentar una cultura de paz, de acuerdo al entorno de los estudiantes, en el cual cuentan con un espacio en donde puedan rescatar la estabilidad, la paz, la resignificación del ser estudiante universitario, recuperando actividades artísticas. En términos de realidades, es un hecho que no podemos comparar el pasado con el presente porque tendremos desacuerdos que, lejos de acercarnos, nos alejan, y tomando en cuenta el contexto actual —para no distanciarnos de las desapariciones forzadas en nuestro estado de Jalisco y país—, así como la violencia, la pobreza, la inseguridad y el problema del abandono escolar, es un problema real y presente, así como las adicciones con abuso de sustancias, con entornos violentos por pertenecer a grupos vulnerables; pero a la luz de los contextos de los estudiantes, es un hecho que continúan afectando actualmente. Aproximadamente, desde hace 40 años hemos transitado en México por algunas políticas públicas que van encaminadas a estimular a los estudiantes para no abandonar la escuela. Estas han consistido en becas a través de transferencias electrónicas bimestrales. La idea es que, si están en las aulas, no están en las calles y, como consecuencia, hay menos posibilidad de que estén en el lado incorrecto de la historia.

Como profesionales de la educación, consideramos que los programas sociales y educativos también se deben robustecer en acciones encaminadas a marcar la diferencia, dejar la simulación y construir en un marco de cultura de paz que incluya a todas y todos. En México duele la violencia, el crimen, los jóvenes desaparecidos; situación que se replica en Latinoamérica. Después de enlistar los acontecimientos que ocurren en nuestros entornos, surge la necesidad de desarrollar un proyecto que involucre el arte, la cultura, la música, la poesía, la fotografía, dejarlos dibujar sus sueños.

1.2 Identificación e integración del proyecto de cultura de paz

Como parte del proceso, los investigadores de este proyecto utilizamos las siguientes preguntas para determinar, la priorización de los criterios dentro de cada tipo de actividad de arte:

Tabla 1.

Criterios para las actividades de arte.

Forma	¿Niveles de grado?
1) ¿Qué Criterios de Aprendizaje representan los conocimientos, habilidades y competencias para todos los estudiantes en esta etapa de su desarrollo?	1) ¿Qué Criterios de aprendizaje impactarán en la región y son los más adecuados para el aprendizaje interdisciplinario y/o basado en proyectos?
2) ¿Qué Criterios de Aprendizaje son los más críticos para el éxito continuo del aprendizaje?	2) ¿Qué criterios de Aprendizaje de estudiantes de nivel superior representan el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que queremos que todos los estudiantes posean para completar con éxito un determinado nivel de grado o etapa de su educación?
3) ¿Por qué en algunos casos identificamos que los seres humanos incurrir en la violencia, y más aún en algunos casos la propician y la disfrutan? Y ¿cómo podemos revertir esto?	3) ¿Qué criterios de aprendizaje apoyan mejor el aprendizaje socioemocional de nuestros estudiantes en este momento?

Fuente: elaboración propia adaptada por el psicólogo Marshall Rosenberg.

De acuerdo con el psicólogo americano Marshall Rosenberg (Oficina del Alto Comisionado para la Paz [OACP], 2017, p. 21), plantea que hemos aprendido a pensar que cuando nuestras necesidades no están satisfechas, es culpa del otro; en consecuencia, surge el coraje y con este sentimiento castigamos al otro porque pensamos que “se lo merece”. Este argumento nos ofrece un panorama para intervenir en sentido inverso, es decir, si te permito hacer algo en beneficio tuyo y del otro, cambias ese sentimiento con acciones colaborativas.

La pregunta guía que al final fue añadida por este comité. El aprendizaje socioemocional de los estudiantes es responsabilidad de todos los educadores, porque creemos que la cultura de paz y la educación,

apoyada en la expresión oral y escrita mediante las artes, proporcionan un catalizador crucial para todos los componentes del crecimiento socioemocional de los estudiantes.

Sin olvidar que estos estudiantes, como todos, desde el 2020 vivieron el aislamiento y distanciamiento social a nivel de escala nacional y mundial, el mismo que, según la OMS, fue el más alto que se ha experimentado durante décadas; entonces, como recurso, necesitaron de las artes como medio de autoexpresión y una forma para procesar cualquier emoción que experimentaban en este momento.

Los estudiantes necesitan oportunidades para aprovechar las artes y comunicar quiénes son, lo que creen y las experiencias que están teniendo con sus compañeros y maestros en el aula. Más allá de la autoexpresión, encontramos que las artes brindan a los estudiantes un medio para la conexión social.

Además, aunque ahora se ve diferente el panorama que, durante los que vivimos la pandemia, nos cambió la vida, también creemos que los estudiantes necesitan la oportunidad de usar las artes para comunicar quiénes son, lo que creen y las experiencias que están teniendo con sus compañeros y maestros en el aula. Más allá de la autoexpresión, encontramos que las artes brindan a los estudiantes un medio para la conexión social.

Los estudiantes se encontraron en un mundo que estuvo físicamente distanciado por su propia seguridad. Además de los contextos inmediatos de su país, su estado, su municipio. Porque es injusto lo que conocemos y vivimos, porque vivir con el hecho de pensar que debemos protegernos, vivir con miedo es un trauma para la mente, y es por ello que ponemos énfasis en nuestra propuesta. Y en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. Nuestros estudiantes necesitan las artes en su entorno no solo para sobrevivir a las formas en que muchas de sus vidas se han visto alteradas, sino para resignificar, buscar la justicia y la reparación de una vida digna de vivir. Es aquí que comenzamos: De la crisis partimos para mejorar.

1.3 Diferencias en las situaciones de enseñanza

Esta priorización se sugiere con el conocimiento de que cada situación de enseñanza es única y que los recursos disponibles para cada maestro y estudiante pueden variar notablemente. Los docentes que participan en dicho proyecto deben tomar esto solo como una guía, usar su juicio profesional y la guía del sitio Classroom para planificar el aprendizaje y la instrucción.

1.4 Divisiones de nivel de grado de intervención

Para los efectos de estas recomendaciones, consideramos a los estudiantes de segundo semestre de la universidad de las carreras de Psicología, Contaduría Pública y Mecatrónica para posteriormente replicarlo con los estudiantes foráneos que viven en Ocotlán, Jalisco, y en tercer nivel llevarlo al municipio. El proyecto va más allá de la universidad; impactará en su vida, su ciudad y en el entorno social la educación y la cultura de paz como promotores de espacios de difusión de los productos que se logren para promover la participación de manera artística.

La vinculación del comité con esta etapa del desarrollo mediante el involucramiento de los estudiantes, docentes y la comunidad para que de manera colectiva todos reciban y devuelvan lo que aprenden a la sociedad. Y el hecho de vincular a los estudiantes con su entorno, más allá de burocratizar las actividades, esto lo conforma más como una responsabilidad social que, mediante acciones de expresión, serán mejor aceptadas.

1.5 Pregunta de investigación o intervención.

Este proyecto de intervención, pretende, formar estudiantes que participen en las artes y la cultura, y que se generó de las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo influyen las habilidades socioemocionales en los estudiantes universitarios en los esquemas de aprendizaje sobre artes?
2. ¿Cómo influye el desarrollo de las experiencias artísticas en el aula como herramienta para favorecer el aprendizaje socioemocional en las y los estudiantes, construido durante el semestre?

Aquí la intervención nos da la pauta para que los maestros se involucren y que, en sus unidades de aprendizaje, se esfuercen por instruir tantos criterios como sea posible, mientras mantienen la integridad de cada criterio dentro del trabajo de su asignatura y dan cuenta de las necesidades académicas y socioemocionales actuales de sus estudiantes.

Apoyándose en los indicadores para realizar productos integrales. Pueden presentar una obra de teatro, un poema, alguna poesía, una entrevista (para conocer la versión de una historia que merece ser escuchada), un duelo, la fotografía, una historieta o un recital musical.

2. Justificación

El desarrollo de las habilidades socioemocionales, a través de las artes, perfecciona las competencias claves para el desarrollo cognitivo. Tal es el caso de la rectora del CEINAR de Neiva, que revela su comprensión integral de todos los campos de la Educación Artística: (Coronado de C., 2021)

Druker y Chicharro (2016) parten de la idea de que la escuela puede convertirse en un actor de cambio social mediante la formación en cívica. Consideran que el tejido social tiene que ver “con espacios relacionales que mantienen unida a una sociedad y que con frecuencia requieren de cambios en actitudes individuales y de grupo, así como en la forma de resolver el conflicto”.

La historia como herramienta educativa en la creación de una cultura escolar de convivencia pacífica en DIDAC, Nueva Época. Universidad Iberoamericana.

1. Percepción de relaciones: El arte enseña al alumno a reconocer que nada “se consigue solo”. Todos los procesos del trabajo artístico se explican por la interacción que hace el ser humano con elementos y formas (en música, sonidos y palabras, por ejemplo). En este proceso, donde el desarrollo de lenguajes, expectativas y hábitos permite la fundamentación de valores como el respeto, la solidaridad, el compartir, la convivencia pacífica a partir de la valoración de las diferencias que lleva a una resignificación de la identidad regional y nacional. Piénsese en el ejecutivo que debe aprender a pensar de manera sistémica.

2. Atención al detalle. Diferencias pequeñas pueden tener grandes efectos. Hay una gran cantidad de razonamiento visual en el proceso de tomar decisiones sobre color y forma para hacer de una pintura una obra satisfactoria. Hay también al escribir muchas minucias en cuanto al uso de formas literarias, metáforas, alusiones, etc. Todos estos son modos sofisticados del pensamiento. Es en la obra de arte donde se hace posible una luna roja, iluminando el camino, un perro azul convirtiéndose en príncipe, o donde un mapa le transforma espiritualmente la voluptuosidad erótica de un cuerpo.
 3. Impulso de la idea de que los problemas pueden tener muchas soluciones y las preguntas muchas respuestas. En los negocios, por ejemplo, es más deseable tener varias respuestas que una sola, así como aprender a priorizar. Es así como podremos tener la posibilidad de que los elefantes vuelen, los tigres caminen en dos patas, las jirafas hablen y trabajen en venta de seguros. Posibilidades nunca antes imaginadas.
 4. Desarrollo de la habilidad para cambiar la direccionalidad cuando aún se está en proceso. El aprendizaje de las artes enseña que una meta o fin pueden cambiar en el proceso; los fines a veces se desprenden del proceso y este a veces se deriva del fin. Este tipo de interacción se simplifica mucho en la escuela, en donde casi siempre el fin o la meta son invariables. La vida real muestra lo artificial de este proceso aprendido (¿o no aprendido?) en la escuela. El esculpir una piedra en búsqueda de una figura hermosa puede darnos como resultado un hermoso delfín, o lo que es más común, tallar una madera para elaborar un santo y obtener finalmente el más hermoso de los caballos.
 5. Desarrollo de la habilidad para tomar decisiones en ausencia de reglas. Por ejemplo, decidir cuándo el trabajo se terminó. En ausencia de reglas fijas, es importante el desarrollo del juicio personal que nos permita decidir cuándo estamos satisfechos por un trabajo bien realizado. Además, lo llena de razones para demostrar y explicar su obra; así, el arte abstracto tiene su justificación en el mundo de los sentidos.
- Al propósito inicial de cada tarea se le unen la inspiración, la creatividad, el razonamiento y la sana convivencia, cohesión que lo llevan a los mejores resultados de la sinergia grupal.

6. Imaginación como fuente de contenido, la habilidad para visualizar situaciones y predecir lo que resultaría de acuerdo con una serie de acciones planeadas. El cultivo de la imaginación no es una de las preocupaciones de los currículos escolares, siendo uno de nuestros más preciosos recursos humanos. Las múltiples posibilidades que el proceso artístico ofrece al alumno le permiten el adentrarse en la búsqueda constante, en la investigación permanente de nuevas formas, expresiones, elementos, conceptos, principio este que puede trasladarse a cualquiera de los procesos científicos, como el principio de la robótica desarrollado en el cine.
7. Habilidad para desenvolverse dentro de las limitaciones de un contexto. Ayudar al alumno a ver los límites y desarrollar las destrezas para inventar formas de explotar restricciones de manera productiva. Es ahí donde el mundo de la fotografía tiene su mayor utilización y belleza; ejemplo: darle voz a una situación aplicada en una puesta de sol.
8. Habilidad para percibir y enfocar el mundo desde un punto de vista ético y estético. Ver el mundo real para que permita la valoración estética de la naturaleza, para evitar destrozar o malinterpretar su paisaje, para que sea imprescindible el susurro de una paloma o su mismo vuelo, para que, conservando nuestra capacidad de asombro, no necesitemos el sórdido estruendo de una bala que, matando el ave, aniquile del hombre sus sueños de grandeza.

3. Fundamentos teóricos

La educación no solo padeció del hecho de usar la modalidad virtual durante la pandemia sin siquiera tener un plan de acción; otro severo problema fue el impacto que tuvo el aislamiento, la ansiedad, la depresión por poca o ninguna convivencia con pares y hasta con la familia. La COVID-19 impedía el contacto, esto ocasionando problemas socioemocionales. Así hemos encontrado numerosos estudios que abordan las emociones y la educación. Es por ello que Bustamante (1968, citado en García, 2012) nos señala que las emociones están ligadas a reacciones afectivas que se presentan de manera inesperada, de gran intensidad, de carácter temporal y acompañadas de cambios somáticos ostensibles, las

cuales se presentan siempre ante situaciones de alerta o ante estímulos imprevistos o de gran intensidad y que están vinculadas a necesidades de carácter biológico.

Dando seguimiento y poder construir nuestra intervención desde el marco de cultura de paz, los docentes tienen una oportunidad: el hecho de crear entornos con actividades artísticas que permitan expresarse, manifestarse, que se vuelvan a sentir humanos conectados los unos con otros, porque el contacto físico refuerza relaciones estables y duraderas. Se entiende entonces que el objetivo principal de la educación emocional es desarrollar las competencias emocionales del alumnado. Esto implica, como dicen Aguaded y Valencia (2017), citando a Mayer y Salovey (1990): “la habilidad para percibir, valorar, y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (pp. 176-177).

Otro aspecto a destacar de esta revisión de artículos es que en varios de ellos se reitera la idea de que la escuela tiene un papel fundamental para prevenir riesgos sociales y mentales en la salud infantil. Encontramos, concretamente, un artículo que abunda en dicho tema.

En él, la autora reflexiona de la siguiente manera: “La escuela, constituye un agente relevante de prevención y promoción de la salud mental, al poder observar, contener y mejorar los indicadores incipientes de trastornos del desarrollo psicológico de los niños, que inciden en su rendimiento académico y en la convivencia escolar y social” (Lamas, 2013, p. 3).

Otro de los tipos de liderazgo que es abordado en los documentos es el transformacional: “Dicho liderazgo se enfoca en motivar a las personas a imprimir su mayor esfuerzo en el logro de sus expectativas. Se producen cambios en los grupos, las organizaciones y la sociedad, los cuales representan a su vez un beneficio para la colectividad” (Bracho y García, 2013, p. 167), para lo cual el líder “genera propósitos y metas que son desafiantes, las que se procuran alcanzar como institución o como equipo” (Bernasconi y Rodríguez-Ponce, 2018, p. 31). En ese orden, se trata de ver el liderazgo no como un asunto de una persona, sino de una organización, lo que Monarca (2013) llama liderazgo organizacional.

3.1 Investigación similar y teoría, como base de la comprensión del problema de investigación, tal como se ha propuesto

Durante el año 2018, la Facultad de Artes de la Universidad de Chile implementó un proyecto piloto para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes de establecimientos educacionales municipales de la comuna de Isla de Maipo, en el marco de un convenio de colaboración con la corporación de la comuna. El proyecto consistió en el desarrollo de experiencias artísticas en el aula como herramienta para favorecer el aprendizaje socioemocional en las y los estudiantes a través de la incorporación de profesionales del arte que ejercieron el rol de facilitadores, trabajando desde un enfoque de codocencia con las y los profesores de cada establecimiento educacional. Este artículo presenta una descripción de las etapas de diseño, implementación y evaluación intermedia del Proyecto Educativo Isla de Maipo (PEIM) con el propósito de relevar elementos clave a considerar en el desarrollo de propuestas orientadas a integrar el arte como puente para el aprendizaje socioemocional en el contexto escolar (Andreu e Ibáñez, 2021).

4. Objetivo

Desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes de la Universidad de Guadalajara del Centro Universitario de la Ciénega, a través de las tres asignaturas del departamento de Comunicación y Psicología, departamento de Contaduría y Finanzas y la carrera de Mecatrónica.

Diseñando productos de arte que vinculen la cultura de paz con la comunidad universitaria e impacten en la sociedad.

5. Metodología

5.1 Lineamiento metodológico.

Puntos en común entre las disciplinas artísticas

Los cuatro procesos para evaluar la actividad artística de Crear, Interpretar/Presentar, Responder y Conectar son comunes entre las disciplinas artísticas. Además, los estándares de los indicadores más adelante descritos son los más convenientes para lograr productos y evaluar el desarrollo del programa:

Crear

Indicador 1: Generar, conceptualizar ideas y trabajos artísticos.

Indicador 2: Organizar, desarrollar ideas y trabajos artísticos.

Indicador 3: Revisar, refinar y completar el trabajo artístico.

Interpretar / Presentar

Indicador 4: Seleccionar, analizar e interpretar el trabajo artístico para su presentación.

Retroalimentar

Indicador 5: Expresar y analizar el trabajo que realizaras

Indicador 6: Construir interpretaciones significativas del trabajo artístico.

Indicador 7: Desarrollar productos artísticos con plena conciencia que serán expuestas para un público. Como evaluación final.

Conectar

Indicador 8: Sintetizar, relacionar conocimientos y experiencias personales para hacer arte.

Indicador 9: Relacionar ideas y obras artísticas con el contexto social, cultural e histórico para profundizar comprensión.

Indicador 10: Transmitir significados a través de la presentación del trabajo artístico

Indicador 11: Apoyos extras con sesiones virtuales o presenciales de orientación educativa, asesorías y tutorías.

La comisión desea resaltar que la capacidad de cumplir con varios de estos indicadores de manera significativa depende de que los estudiantes tengan acceso a los materiales de aprendizaje. El fomento a la cultura de paz, apoyado en el arte, requiere que se lleve a cabo este tipo de experiencias en el aula para que les abone significativamente en el aprendizaje de los estudiantes con respecto al desarrollo mediante este programa.

Entendemos que acciones como las que se llevaron a cabo con “La experiencia en el aula que transforma nuestro contexto” forman vínculos de reciprocidad en los que podemos pensar en la escuela como un microespacio social en donde podemos reproducir este tipo de acciones para aplicar en la sociedad.

Los docentes involucrados deben observar los puntos de referencia y ejemplos de descriptores de rendimiento en la sección “Las artes como expresión para la sinergia educación y cultura” como fomento al desempeño socioemocional y cultural de aprendizaje para un desarrollo que permita facilitar que se lleve en la práctica.

Tabla 2.*Competencias que los estudiantes deben aprender para lograr su producto integrador.*

Competencias	Alineación de preguntas guía	Información adicional
Comprender los procesos, para la resolución de conflictos basado en proyectos.	3) ¿Qué Criterios de aprendizaje impactaran en la región y son los más adecuados para el aprendizaje interdisciplinario y/o basado en proyectos?	Si bien no es tan fundamental cuando en comparación con otros estándares, este estándar tiene directo conexiones interdisciplinarias.
Analizar cómo funcionan las artes en historia, sociedad y vida cotidiana. Como una sociedad puede por medio del arte expresa ideas.	3) ¿Qué Criterios de aprendizaje impactaran en la región y son los más adecuados para el aprendizaje interdisciplinario y/o basado en proyectos?	Si bien no es tan fundamental en comparación con otros estándares, este estándar tiene conexiones interdisciplinarias directas. Este criterio tiene cierto potencial para el aprendizaje socioemocional. Porque el diseño de cartel, a la expresión corporal ya artística de una obra de teatro.
Comprender cómo dan forma las artes y reflejan la historia, la sociedad y la vida cotidiana.	3) ¿Qué Criterios de aprendizaje impactaran en la región y son los más adecuados para el aprendizaje interdisciplinario y/o basado en proyectos?	Si bien no es tan fundamental en comparación con otros estándares, este estándar tiene conexiones interdisciplinarias. Este criterio tiene cierto potencial para el aprendizaje socioemocional.

Fuente: elaboración propia adaptada del producto integrador

5.2 Diseño de cartel para hacer la difusión del trabajo que se presentará.

El comité ha utilizado las competencias y las recomendaciones necesarias para llevar a cabo este proyecto. No estamos eliminando de ninguna manera ni descalificando ningún estándar que los educadores de arte pueden utilizar, sino más bien centrándonos en lo que es, de acuerdo a nuestra población, fundamental en estos tiempos sin precedentes.

Nuestras decisiones fueron guiadas por nuestros objetivos de aumentar la participación y el crecimiento socioemocional de los estudiantes, el aprendizaje y su contexto. También reconocimos que los aspectos socioemocionales de la relación estudiante-profesor son más relevantes y de la más alta prioridad para la motivación de los estudiantes. Para que, de cierta manera, nos acerquemos a la meta de que nuestros universitarios vayan más allá, es decir, llevar los aprendizajes a impactar en la sociedad.

5.3 Seleccionamos estándares clave de Indicador para evaluar el producto:

- Apoyar la participación significativa de los estudiantes y el crecimiento de los estudiantes en la creación, diseño y presentación de su logro
- Satisfacer las necesidades socioemocionales de los estudiantes.
- Instruir con éxito en una variedad de entornos (en línea, híbrido o en persona) y con el arte disponible lograr el objetivo.

Se integra los niveles de indicadores que integran la evaluación del producto como lo muestra la tabla 3.

Tabla 3.
Indicadores para evaluar el producto.

Básico	Medio	Alto
Crear	Crear	Crear
• Indicador 1	• Indicador 1	• Indicador 1
• Indicador 2	• Indicador 3	• Indicador 2
Presentar	Presentar	• Indicador 3
• Indicador 4	• Indicador 4	Presentar
Retroalimentar	Retroalimentar	• Indicador 4
• Indicador 5	• Indicador 6	Retroalimentar
• Indicador 6	• Indicador 7	• Indicador 5
Conectar	Conectar	• Indicador 6
• Indicador 8	• Indicador 9	• Indicador 7
• Indicador 11*	• Indicador 10	Conectar
	• Indicador 11*	• Indicador 8
		• Indicador 9
		• Indicador 10
		• Indicador 11*

Fuente: elaboración propia adaptada del producto integrador

* La selección de diferentes Estándares básicos de presentación y conexión refleja el interés para atender los contextos de aprendizaje pensando en un modelo dual en la educación que permita incluir a todas, todos.

Tabla 4.*Diferentes Estándares básicos a desarrollar.*

Principales puntos a desarrollar	Alineación de preguntas guía, justificación e información adicional
Indicador 1: Generar y conceptualizar ideas artísticas y trabajar.	<ul style="list-style-type: none"> • Representa los conocimientos, habilidades y competencias de todos los estudiantes. • Lo más crítico para el éxito continuo del aprendizaje en el grado subsiguiente niveles • Más adecuado para el aprendizaje interdisciplinario y/o basado en proyectos. • Representa el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que queremos que todos los estudiantes • Poseen para completar con éxito un determinado nivel de grado o etapa de su educación. • El mejor apoyo para el aprendizaje social/emocional de nuestros estudiantes en este momento.
Indicador 2: Organizar y desarrollar ideas y trabajos artísticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Representa los conocimientos, habilidades y competencias de todos los estudiantes. • Lo más crítico para el éxito continuo del aprendizaje en el grado subsiguiente niveles • Más adecuado para el aprendizaje interdisciplinario y/o basado en proyectos. • Representa el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que queremos que todos los estudiantes poseen para completar con éxito un determinado nivel de grado o etapa de su educación. • El mejor apoyo para el aprendizaje social/emocional de nuestros estudiantes en este momento.
Indicador 3: Revisar, refinar y completar el trabajo artístico que se presentara	<ul style="list-style-type: none"> • Representa los conocimientos, habilidades y competencias de todos los estudiantes. • Dar respuesta al planteamiento más crítico para el éxito continuo del aprendizaje del estudiante mediante la actividad que está desarrollando • Más adecuado para el aprendizaje interdisciplinario y/o basado en proyectos. • Atención al número de sesiones para las asesorías antes de presentar el producto. • Enlace habilitado para la sesión. O aula para la clase • Planificación de horarios acordes a la necesidad de asesor y asesorado.

Principales puntos a desarrollar	Alineación de preguntas guía, justificación e información adicional
<p>Indicador 4: (Considerar si se presenta en el auditorio de la Universidad, En la colonia donde se concentra la ubicación más alta de estudiantes foráneos, o a nivel municipal) Seleccionar, analizar e interpretar trabajo artístico para la presentación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representa el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que queremos que todos los estudiantes poseen para completar con éxito un determinado nivel de grado o etapa de su educación. • El mejor apoyo para el aprendizaje social/emocional de nuestros estudiantes en este momento. • El más adecuado para satisfacer las necesidades de la etapa de desarrollo elemental, apoyo interauricular, construcción de conocimiento/recuerdo, comprensión del valor artístico y habilidades artísticas. • Atención al número de sesiones para las asesorías antes de presentar el producto. • Enlace habilitado para la sesión. O aula para la clase • Planificación de horarios acordes a la necesidad de asesor y asesorado.
<p>Indicador 5: Expresar y analizar el trabajo que realizaras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representa los conocimientos, habilidades y competencias de todos los estudiantes. • Lo más crítico para el éxito continuo del aprendizaje en el grado subsiguiente niveles • Más adecuado para el aprendizaje interdisciplinario y/o basado en proyectos. • Representa el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que queremos que todos los estudiantes poseen para completar con éxito un determinado nivel de grado o etapa de su educación. • El mejor apoyo para el aprendizaje social/emocional de nuestros estudiantes en este momento.
<p>Indicador 6: Construir interpretaciones significativas del trabajo artístico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representa los conocimientos, habilidades y competencias de todos los estudiantes. • Lo más crítico para el éxito continuo del aprendizaje en el grado subsiguiente niveles • Más adecuado para el aprendizaje interdisciplinario y/o basado en proyectos. • El mejor apoyo para el aprendizaje social/emocional de nuestros estudiantes en este momento.

Principales puntos a desarrollar	Alineación de preguntas guía, justificación e información adicional
<p>Indicador 7: (serán construidos durante todo el semestre) Desarrollar productos artísticos con plena conciencia que serán expuestas para un público, como evaluación final.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representa los conocimientos, habilidades y competencias de todos los estudiantes. • Lo más crítico para el éxito continuo del aprendizaje. • Más adecuado para el aprendizaje interdisciplinario y/o basado en proyectos. • Representa el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que queremos que todos los estudiantes poseen para completar con éxito un determinado nivel de grado o etapa de su educación. • El mejor apoyo para el aprendizaje social/emocional de nuestros estudiantes en este momento. • El más adecuado para satisfacer las necesidades del entorno y el ambiente Universitario comprensión, pertinencia cultural, discusión/escucha y comprensión artística.
<p>Indicador 8: Sintetizar y relacionar conocimientos. y experiencias personales para hacer Arte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representa el conocimiento, las habilidades y las competencias más fundamentales para todos los estudiantes. • Lo más crítico para el éxito continuo del aprendizaje en el grado subsiguiente niveles • Más adecuado para el aprendizaje interdisciplinario y/o basado en proyectos. • Representa el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que queremos que todos los estudiantes poseen para completar con éxito un determinado nivel de grado o etapa de su educación. • Representa el conocimiento, las habilidades y las competencias con las que fundamenta su trabajo. • Representa el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que queremos que todos los estudiantes poseen para completar con éxito un determinado nivel de grado o etapa de su educación. “Dar, Recibir, devolver a mi sociedad”

Principales puntos a desarrollar	Alineación de preguntas guía, justificación e información adicional
Indicador 9: (Considerar si se presenta en el auditorio de la Universidad, En la colonia donde se concentra la ubicación más alta de estudiantes foráneos, o a nivel municipal) Relacionar ideas y obras artísticas con la sociedad, la cultura y contexto histórico para profundizar comprensión.	<ul style="list-style-type: none"> • Representa el conocimiento, las habilidades y las competencias con las que fundamenta su trabajo. • Lo más crítico para el éxito continuo del aprendizaje en el grado subsiguiente niveles • Más adecuado para el aprendizaje interdisciplinario y/o basado en proyectos • Representa el conocimiento, las habilidades y las competencias con las que fundamenta su trabajo • El hecho de conectar las ideas, las emociones y relacionarlas para mejorar estas habilidades en el ambiente escolar. Permitiendo una comprensión, de pertinencia cultural, discusión/escucha mediante la comprensión artística.
Indicador 10: Transmitir significados a través de la presentación del trabajo artístico	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona el tema que quiere transmitir en lenguaje o la expresión que utiliza. • Respeta los criterios de la sensibilidad y respeto por el otro. • Cuida no herir o hacer burlas acerca de algún grupo o clase social. • El trabajo invita a la inclusión e unión. Relacionar ideas y obras artísticas con el contexto social, cultural e histórico para profundizar comprensión. • El más adecuado para fortalecer la actividad artística
Indicador 11: apoyos extras con sesiones virtuales o presenciales de orientación educativa, asesorías, tutorías.	<ul style="list-style-type: none"> • Atención al número de sesiones para las asesorías antes de presentar el producto. • Enlace habilitado para la sesión. O aula para la clase • Planificación de horarios acordes a la necesidad de asesor y asesorado.

Fuente: elaboración propia adaptada estándares básicos a desarrollar.

De acuerdo con la tabla 4. Los puntos son guía para el trabajo de aprender y expresar que puede ser más difícil el hecho de darle voz a las imágenes o al arte.

Indicador 3: Revisar, refinar y completar el trabajo artístico. Justificación: Aunque los maestros dan seguimiento, enfatizar la revisión, el perfeccionamiento y la finalización de todas las obras de arte. La retroalimentación se usa a menudo como un conector para el creci-

miento en la próxima asignación. Sin embargo, el acercamiento debe ser respetuoso, validando el desempeño y la creación del trabajo del estudiante; es más difícil proporcionar retroalimentación si es un ambiente hostil, de quejas o burlas.

Indicador 6: Construir interpretaciones significativas del trabajo artístico.

Justificación: Menos oportunidad o una incapacidad para facilitar un entorno grupal para un diálogo abierto y constructivo sobre artistas específicos y obras de arte. Los estudiantes y los profesores deberán encontrar nuevas formas de gestionar los debates en un entorno en línea que sea seguro, constructivo y sofisticado.

Indicador 9: Relacionar ideas y obras artísticas con la sociedad, la cultura y contexto histórico para profundizar comprensión.

5.4 Teatro

Preguntas orientadoras:

1. ¿Qué situaciones de su entorno pueden hacerlo realizar una obra de teatro y generar aprendizaje significativo representando los conocimientos, habilidades y competencias para todos los estudiantes? Apoyados para el diseño de su obra de teatro por su tutor y docente de materias de segundo semestre relacionado con la vida cotidiana

Crear:

Indicador 1: Generar y conceptualizar ideas y trabajos de arte, cultura y que impactan en la educación.

Indicador 2: Organizar y desarrollar ideas y trabajos culturales, educativos.

2. ¿Qué estándares de aprendizaje son los más críticos para el éxito continuo del aprendizaje evitando el no abandono escolar creando identidad universitaria? ¿La actividad depende del nivel de grado? Entonces debe estar claro que hará y para qué nivel, ¿niveles de grado?

Ejecutar:

Indicador 10: Transmitir significado a través de la presentación del trabajo artístico.

Retroalimentar:

Indicador 5: Expresar y analizar el trabajo que realizaras.

Indicador 7: Desarrollar productos artísticos con plena conciencia que serán expuestos para un público. Como evaluación final

3 ¿Qué estándares de aprendizaje son los más adecuados para el aprendizaje interdisciplinario y/o basado en proyectos?

Conectar:

Indicador 8: Sintetizar y relacionar conocimientos y experiencias personales para hacer arte.

Crear:

Indicador 1: Generar y conceptualizar ideas y trabajos artísticos.

Indicador 2: Organizar y desarrollar ideas y trabajos artísticos.

Ejecutar:

Indicador 10: Transmitir significado a través de la presentación del trabajo artístico.

4. ¿Qué Estándares de Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara en el Centro Universitario de la Ciénega, apoyan en mejor el aprendizaje socioemocional de nuestros estudiantes en este momento?

Conectar:

Indicador 8: Sintetizar y relacionar conocimientos y experiencias personales para hacer arte.

Sugerencias para llevar a cabo el proyecto de un documental

5.5 Documental o video cortó

Crear:

Indicador 1: Generar y conceptualizar ideas y trabajos artísticos.

Indicador 2: Organizar y desarrollar ideas y trabajos artísticos

Ejecutar:

Ancla 6: Transmitir significado a través de la presentación del trabajo artístico.

Retroalimentar:

Indicador 5: Expresar y analizar el trabajo que realizaras

Indicador 7: Desarrollar productos artísticos con plena conciencia que serán expuestos para un público. Como evaluación final

Conectar:

Indicador 8: Sintetizar y relacionar conocimientos y experiencias personales para hacer arte.

En teatro, antes de que los estudiantes puedan representar una pieza, primero deben pasar por el proceso de aprendizaje examinando las habilidades del teatro. Por lo tanto, las habilidades de crear y conectar deben enfatizarse antes. Como bien lo sabemos, no son actores profesionales, pero sí están interesados en dar interoperación a su guion que ellos desarrollan.

Ejecutando. Durante el aprendizaje del semestre, la creatividad es una habilidad importante tanto para el conocimiento básico como para el aprendizaje socioemocional.

Apoyarse en los puntos guía para la creación: Indicador 1: Generar y conceptualizar ideas y trabajos artísticos; indicador 2: Organizar y desarrollar ideas y trabajos artísticos, debe tener más énfasis. Estas habilidades son los bloques de construcción del rendimiento. Los estudiantes deben tener tiempo para ser creativos. Esto permite a los estudiantes obtener los conceptos básicos tanto de otros trabajos como de trabajos inéditos diseñados por ellos mismos, mientras usan la imaginación y la creatividad extraídas de sus propias vidas para crear arte. Esto va de la mano con la norma, y conectando con el indicador 10: Sintetizar y relacionar conocimientos y experiencias personales para hacer arte.

La materia de Teorías y sistemas contemporáneos en Psicología permitió que durante el semestre los estudiantes de segundo semestre de Psicología conocieran las teorías y pudieran hacer una representación en documental o una obra de teatro de una teoría en la vida cotidiana. El hecho de que fuera su producto final, crear en el teatro es uno, salida para que un estudiante llegue a un acuerdo con sus sentimientos y emociones.

Si bien interpretar y compartir el arte que construimos es el objetivo final del teatro, durante el aprendizaje, el Indicador 10: Transmitir significado a través de la presentación de trabajos artísticos, puede resultar difícil.

Debido a ser una universidad pública los cupos son amplios de 38 a 40 estudiantes, entonces se debe aprovechar de ello para impulsar la capacidad para colaborar en grupos grandes, es complicado, pero no difícil coordinar las acciones. Pero debe tenerse en cuenta.

Durante el semestre, el aprendizaje se vincula con la retroalimentación, y el proyecto que aplicamos respondió al Indicador 6: Transmitir significado a través de la presentación del trabajo artístico. El indicador 9: Relacionar ideas y obras artísticas con la sociedad, la cultura y el contexto histórico para profundizar la comprensión.

Hubo muchos grandes avances en el programa que llevamos a cabo. Los estudiantes se pudieron observar como creadores y presentadores de trabajos artísticos y aquellos estudiantes que fueron su público pudieron observar su capacidad y destreza, así como el acercamiento de lo que

aprendieron para poder transmitirlos, es decir, un aprendizaje que significa que todos estamos incluidos en nuestra comunidad universitaria.

Al observar estos trabajos y analizarlos, los estudiantes pudieron comenzar a formular cómo crear sus propias obras de arte.

5.6 Planeación de un plan de acción

Plan de Acción

Objetivo del Plan de acción

Desarrollar habilidades socioemocionales que integren a los estudiantes de la Universidad de Guadalajara en el Centro Universitario de la Ciénega, mediante actividades que fortalezcan sus aprendizajes e identidad universitaria mediante el arte y la cultura de paz por medio de las tres asignaturas del departamento de Comunicación y Psicología, departamento de Contaduría y Finanzas y la carrera de Mecatrónica.

Estrategias del plan de acción

1. Analizar dentro del marco de educación en la cultura de paz una situación del contenido de la materia para relacionarlo con el contexto inmediato que acerque al estudiante a realizar un producto final que con el apoyo de su profesor y tutor que generen una solución de mejora.
2. Conocer diferentes formas artísticas para expresar ideas a través del apoyo de su profesor y tutor asignados.
3. Las propuestas de productos artísticos deben contener las siguientes características:

Crear

Indicador 1: Generar, conceptualizar ideas y trabajos artísticos.

Indicador 2: Organizar, desarrollar ideas y trabajos artísticos.

Indicador 3: Revisar, refinar y completar el trabajo artístico.

Interpretar / Presentar

Indicador 4: Seleccionar, analizar e interpretar el trabajo artístico para su presentación.

Retroalimentar

Indicador 5: Expresar y analizar el trabajo que realizaras

Indicador 6: Construir interpretaciones significativas del trabajo artístico.

Indicador 7: Desarrollar productos artísticos con plena conciencia que serán expuestos para un público. Como evaluación final

Conectar

Indicador 8: Sintetizar y relacionar conocimientos y experiencias personales para hacer arte.

Indicador 9: Relacionar ideas y obras artísticas con el contexto social, cultural e histórico para profundizar comprensión.

Indicador 10: Transmitir significado a través de la presentación del trabajo artístico.

4. Presentar el producto artístico

Fotografías: “Para dar voz a una emoción, sentimiento, palabra o tema, mediante el uso de la imagen”.

Objetivo de la actividad: Dar la oportunidad al estudiante para reflexionar y representar situaciones, emociones que suceden en la realidad de forma creativa y personal.

El poder de las imágenes genera formas de mirar y pensar las vidas y las participantes y facilita el diálogo y la reflexión entre las particularidades. Permiten y capacitan a los participantes para evaluar sus necesidades, tanto individuales como colectivas, construyendo un componente crítico de interrelaciones dentro de la comunidad con la cual se está colaborando. Las fotografías deben contener la expresión de los autores o las autoras para significar un aspecto de la realidad, entender una relación con alguna de las teorías y sistemas de psicología analizados en el curso, evidencia en forma visual.

Criterios de evaluación

- * Contenido (Los elementos significativos de la fotografía que tengan contenidos en la imagen)
- * Originalidad y título (Completamente auténtico)
- * Estética (El tema principal debe destacar notablemente de la imagen.)
- * Aplicabilidad (El trabajo demuestra gran aplicabilidad)
- * Creatividad: (El tema principal debe tener fuerte presencia ser llamativo. La composición de la fotografía debe tener elementos innovadores)
- * Técnica (La fotografía está tiene que estar enfocada, tener contraste. Cuidar los reflejos y puntos brillantes para una correcta imagen. Cuidar que los colores estén limpios y fuertes)
- * Explicativo y Demostrativo (Transmitir los conocimientos de teorías y sistemas clásicos de psicología)

Ejemplo de productos obtenidos:

Figura 1. Para dar voz a una emoción, sentimiento, palabra o tema, mediante el uso de la imagen.



Fuente elaboración, de un equipo de estudiantes en la asignatura de teorías y sistemas.

5.7 Documental o Cortometraje, Video

El documental debe contener la expresión del autor o las autoras para un aspecto de la realidad, que entienda una relación con alguna de las teorías y sistemas de psicología analizados en el curso, mostrada en forma audiovisual. La organización y estructura de imágenes y sonidos, según el punto de vista del autor, determina el tipo de documental y su aplicación, si es pedagógica o informativa. Duración: Cinco minutos.

Criterios de evaluación

- * Contenido (El video debe presentar de manera clara y concisa el trabajo realizado. Refleja perfectamente el aprendizaje de los estudiantes y sus esfuerzos.)
- * Originalidad (Completamente auténtico)
- * Creatividad (Las ideas son creativas e ingeniosas.)
- * Aplicabilidad (El trabajo demuestra gran aplicabilidad.)
- * Efectos y transiciones (Los efectos y transiciones son aceptables si están a buena velocidad y contribuyen al propósito del video)
- * Explicativo y Demostrativo (Transmite los conocimientos de teorías y sistemas clásicos de psicología)
- * Diseño (Ideas claras en la secuencia y la organización del video. Con títulos que favorecen a la comprensión del tema.)
- * Uso del lenguaje (No errores gramaticales, de dicción u ortográficos.)
- * Claridad e calidad de imágenes (La calidad del vídeo, sonido y del enfoque es excelente en todas sus partes.)

Ejemplo de productos obtenidos:

<https://youtu.be/0fIFGPGtfMY?t=6>

<https://www.youtube.com/watch?v=0fIFGPGtfMYt=6s>

6.1 Propuesta de un proyecto de plan de acción, formativa de educación para la paz

Tabla 5.

Plan de acción para formar en educación para la paz.

Estrategias	Acciones por estrategia	Responsables	Periodo
Estrategia 1	Se presenta el proyecto con los profesores y tutores ambos departamentos del Cuciéneга Comunicación y Psicología y el de contaduría y finanzas	Jefe del Departamento de Contaduría y finanzas, Departamento de Comunicación y Psicología, responsable del proyecto de intervención Mtra. Silvia Villarruel Rodríguez y Dra. Lorena Villarruel Rodríguez.	15 al 26 enero 2024
	Trabajo colaborativo con los docentes que imparten materias de segundo semestre de la carrera de contabilidad, psicología y Mecatrónica	Docentes	29 de enero al 02 de febrero 2024
	Se recomienda actualizar el plan clase para incluir actividades artísticas.	Docentes	05 al 09 de febrero 2024
	Se recomienda agregar estas actividades a su plan de trabajo de tutorías	Dra. Lorena Villarruel Rodríguez	12 al 21 de febrero 2024
	Profesores del departamento de comunicación propondrán a sus estudiantes diferentes formas de expresión artística (teatro, poesía, discurso, cartel, manuales con acuarela, entre otras)	Docentes y los Estudiantes: Cesar Domínguez Y Violeta Ramos Ponce	22 al 28 de febrero 2024

Estrategias	Acciones por estrategia	Responsables	Periodo
Estrategia 2	Elección del producto a desarrollar y consolidar equipos de trabajo, se le hará de su conocimiento al Lic. Javier Canales Lares y Mtra. Silvia Villarruel Rodríguez a través de la plataforma de classroom.	Mtra. Silvia Villarruel Rodríguez	01 al 07 de marzo 2024
Estrategia 3	Diseño de la propuesta, se debe respetar los criterios establecidos.	Docentes	08 al 15 de marzo 2024
	Primera Fase: Crear el producto a desarrollar	Mtra. Silvia Villarruel Rodríguez Dra. Lorena Villarruel Rodríguez	18 al 22 de marzo 2024
	Segunda Fase: Interpretar / Presentar	Mtra. Silvia Villarruel Rodríguez Dra. Lorena Villarruel Rodríguez	08 al 12 de Abril 2024
	Tercera Fase: Retroalimentar	Mtra. Silvia Villarruel Rodríguez Dra. Lorena Villarruel Rodríguez	15 al 19 de Abril 2024
	Cuarta Fase: Conectar	Mtra. Silvia Villarruel Rodríguez Dra. Lorena Villarruel Rodríguez	22 de abril al 09 de mayo 2024
Estrategia 4	Presentación del proyecto de la materia.	Estudiantes: Cesar Domínguez Villarruel Juan Emir Álvarez Campos Violeta Ramos Gómez Luciana Perea Muños Luis Toribio Zaragoza	13 al 16 de mayo 2024

Actividades	Semanas												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Elección del producto a desarrollar y consolidar equipos de trabajo, se les hará de su conocimiento al Lic. Javier Canales Lares y Mtra. Silvia Villarruel Rodríguez a través de la plataforma de classroom.						X							
Diseño de la propuesta, se debe respetar los criterios establecidos.							X						
Primera Fase: Crear el producto a desarrollar								X					
Segunda Fase: Interpretar / Presentar									X				
Tercera Fase: Retroalimentar										X			
Cuarta Fase: Conectar											X		
Presentación del proyecto de la materia que integra el departamento de comunicación.													X

Fuente: elaboración de las autoras.

6.3 Propuesta de Programa “una experiencia del aula transforma nuestro contexto”

Objetivo general: Integrar a los estudiantes mediante actividades que fortalezcan su aprendizaje e Identidad Universitaria mediante arte y la cultura.

3:00 p.m. Registro General

3:05 p.m. Inauguración

3:10 p.m. Entrevista titulada “*Nuestra historia es nuestra voz*: Entrevista al Lic. en Psicología y estudiante de la maestría en Psicología con

orientación en psicología social y psicología ewcológica y conductual del centro Universitario de la Ciénega José María Bravo de Anda”

3:30 p.m. Receso

3:35 p.m. Presentación de poesía *No sé tú, pero yo me coso las heridas con poemas... y con música también*. Acompañan con la música, violines Alejandra Vega Gómez y Mayra Naomi Morales Rodríguez, guitarra Evelyn Guadalupe Cruz Ayala.

3: 36 p.m. Presenta Adame Jiménez Stacie Brittany el poema escrito por ella titulado *Mi pequeña hada*.

3: 43 p.m. Interpreta Violeta Ramos Gómez el poema titulado *Dejen que se curen, carajo* de Lorena Pronsky.

3: 50 p.m. Interpreta Linette Guadalupe el poema titulado *NO TE DETENGAS* de Walt Whitman.

3:59 p.m. Presentación del ciclo de documentales titulado *Decir adiós para poder sostener aquello que elegimos ser*.

4:00 p.m. 1.- Documental Producción y coordinación Mtra. Silvia Villarruel Rodríguez. Equipo 1, integrado por Mayra, Dulce Belén, Guadalupe Jazmín, Stacie, Linette, Aidé.

4:08 p.m. 2.- Documental producción y coordinación Mtra. Silvia Villarruel Rodríguez. Equipo 2, integrado por Violeta, Emir, Teresa, Denisse, Estefanía. Documental producción y coordinación Mtra. Silvia Villarruel Rodríguez. Equipo 4, integrado por Rubí, Yara, Fátima, Sara,)

4:16 p.m. 3.- Documental producción y coordinación Mtra. Silvia Villarruel Rodríguez. Equipo 3, integrado por Celeste, Juan Carlos, Evelyn, Gael.

4: 24 p.m. 4.- Documental producción y coordinación Mtra. Silvia Villarruel Rodríguez. Equipo 4, integrado por Rubí, Yara, Fátima, Sara.

4: 32 p.m. 5.- Documental producción y coordinación Mtra. Silvia Villarruel Rodríguez. Equipo 5, integrado por Arlette, Diana Laura, Noel, Valeria.

4:41 p.m. Receso

4:46 p.m. Invitación a recorrer la exposición de fotografías titulada *Cuando estamos perdidos es, en un rostro que buscamos quietud*. Compartir impresiones e interpretaciones de los espectadores, los evaluadores y autores.

5:00 p.m. Recital musical *Ciao en Cuciénega* por nombre. Las personas que tocaron fueron estudiantes de Psicología: Emir, Stacie, Alejandra, y Evelyn.

6:00 p.m. Clausura del evento

3:15 p.m. Inauguración. Les doy la más cordial bienvenida. “Este evento es el motivo que nos reúne este día 16 de mayo 2024. Me gustaría que lo disfruten, compartan y convivamos, porque merecemos que también nos pasen cosas buenas. Les platico, este evento fue el producto de largas horas de trabajo, lectura, ponernos de acuerdo y demás acciones dentro de las relaciones humanas. No fue fácil, porque no es sencillo armar un programa”. Hago mención para la Mtra. Silvia Villarruel Rodríguez, quien nos dirigió, coordinó y elaboró este programa, dándonos el espacio para mostrar nuestra capacidad, nuestro trabajo colaborativo, nuestro desempeño y sabernos capaces de realizar acciones que transformen nuestro contexto, es el trabajo de un semestre que involucra a tres grupos de jóvenes estudiantes unidos con un propósito: realizar un digno evento. La comunicación acerca a los seres humanos; la entrevista permite conocer más allá de lo evidente y una teoría... Una teoría tiene que ser de alguna manera verificable; por ejemplo, uno puede teorizar que una manzana caerá cuando se le suelta, y entonces soltar una manzana para ver qué pasa“.

6.4 Recursos tecnológicos

Tabla 7.

Recursos tecnológicos necesarios para el desarrollo del proyecto.

Recurso	Costo
Impresora multifuncional canon IMAGECLASS MF642CDW outlet certificado	\$ 9,399.00
Total	\$ 9,399.00

Fuente: elaboración de las autoras.

7. Conclusiones y Discusión

Compartir el liderazgo con toda la escuela crea un entorno de aprendizaje colaborativo. El liderazgo compartido empodera al profesorado a ser líderes dentro de sus aulas, al alumno a ser líder activo con sus compañeros y a los padres, madres y miembros de la comunidad educativa; así están más involucrados. Sin embargo, la colaboración es la dimensión del liderazgo que menos se destaca en los programas de formación UNESCO (2024, p. 3).

Los responsables políticos, el profesorado y los líderes institucionales deben colaborar para mejorar, adaptar o incluso transformar las prácticas actuales y así fortalecer la calidad de la enseñanza (OCDE, 2024, Informe de Perspectivas de la política educativa).

Referencias

- Andreu M., S., y Ibáñez G., T. (2021). El arte como camino al desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela. *Revista Atemus*, 6(12).
- Barraza, A. (2020). El estrés de pandemia (COVID-19) en población mexicana. Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica S. C.
- Bernasconi, A., y Rodríguez-Ponce, E. (2018). Análisis Exploratorio de las Percepciones sobre los Estilos de Liderazgo, el Clima Académico y la Calidad de la Formación de Pregrado. *Formación universitaria*, 11(3), 29-40.
- Bracho, O., García, J. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. *Telos*, 15 (2), 165-177
- Britez, M. (2020). La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. *Scientific Electronic Library Online*. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/22/579>
- CEPAL-UNESCO. (agosto de 2020). La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19. Informe COVID-19. Chile: Naciones Unidas. <https://www. cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

- Coronado de C., M. (2021). La Educación e Investigación Artística -CEI-NAR.
- Cuesta Moreno, Oscar Julián, y MorenoMosquera, Emilce. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. 17 (1), 84-99. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010>
- Documental Final (20 de mayo de 2024) *Una experiencia del aula transforma nuestro contexto* [Archivo de video]. <https://youtu.be/vuFPsr-s5IRQ?si=wOS2Szc9UJ-ur0J7>
- Druker, S. y Chicharro, M. (2016). La historia como herramienta educativa en la creación de una cultura escolar de convivencia pacífica en DIDAC, Nueva Época. (67) Universidad Iberoamericana.
- Elizondo, A. E. (Coord.) (2001). La nueva escuela, Dirección, liderazgo y gestión escolar. Paidós.
- Ezpeleta, J. y Furlán A. (1992). La gestión pedagógica de la escuela. UNESCO/ OREALC.
- Gómez, E., De la Torre, A., Flores, M. y Navarro, A. (2019). Voces de estudiantes frente a la violencia y la fractura del tejido social. Revista RAES, 11(18), 105-119. [raes18_art7.pdf](https://doi.org/10.1007/s12187-019-0007-7)
- Informe GEM 2024/5: Liderazgo en la educación: liderar para aprender. (2024). GEM Report unesco. <https://doi.org/10.54676/mfok4449>
- Monarca, H. (2013). Fundamentos de las políticas educativas para el liderazgo organizacional. Análisis de un caso. Revista de Ciencias Sociales, 19(3), 523-535
- OCDE (2024) Informe de Perspectivas de la política educativa 25 de noviembre. https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook-2024_dd5140e4-en.html
- UNESCO. (2024). Informe GEM. Liderazgo en la educación: liderar para aprender. Cuadernillo, p. 3.

9. Anexos

Figura 2. Cartel del evento.



Fuente estudiantes de Psicología.

Figura 3. Estudiantes que participaron en el programa del evento.



Fuente estudiantes de Psicología.

Figura 4. Tristeza.



Fuente estudiantes de Psicología.

Figura 5. Teoría Conductual.



Fuente estudiantes de Psicología.

Capítulo 5

Retos actuales de la docencia en ciencias de la salud

Claudia Luz Navarro Villarruel¹
J. Jesús Padilla Frausto²

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26001357>



¹ claudia.nvillarruel@academicos.udg.mx. <https://orcid.org/0000-0002-7368-5691>
² j.padilla@academicos.udg.mx. <https://orcid.org/0000-0003-3402-9146>

Introducción

Las ciencias de la salud constituyen un campo interdisciplinario del conocimiento orientado a la comprensión, preservación, promoción y recuperación de la salud individual y colectiva, integrando saberes biomédicos, clínicos, tecnológicos y sociales. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, este campo abarca disciplinas dedicadas tanto a la atención directa de las personas como al análisis de los determinantes sociales, ambientales y tecnológicos que influyen en el proceso salud-enfermedad (OMS, 2022).

En el ámbito de la educación superior, las ciencias de la salud incluyen, de manera general, programas como medicina, enfermería, nutrición, odontología, psicología de la salud, fisioterapia, terapia ocupacional, químico farmacéutico biólogo, química clínica, medicina del laboratorio, salud pública y otras disciplinas afines que comparten una base científica común y una fuerte orientación profesionalizante (WFME, 2020).

Desde la perspectiva educativa, estas disciplinas se caracterizan por articular formación teórica, práctica clínica, habilidades técnicas, toma de decisiones éticas y compromiso social, lo que convierte a la docencia en ciencias de la salud en un proceso formativo complejo y altamente demandante. La formación de profesionales en este campo no solo implica la transmisión de conocimientos científicos actualizados, sino también el desarrollo de competencias clínicas, investigativas y humanistas que impactan directamente en la calidad de la atención sanitaria y, por ende, en el bienestar social (Hernández y Mendoza, 2018).

En las últimas décadas, la educación superior en ciencias de la salud ha experimentado tensiones profundas entre modelos tradicionales de enseñanza y nuevas exigencias formativas (Figura 1). Estos retos no solo impactan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también en el bienestar académico, emocional y profesional de docentes y estudiantes, con implicaciones directas en la calidad de los sistemas de salud.

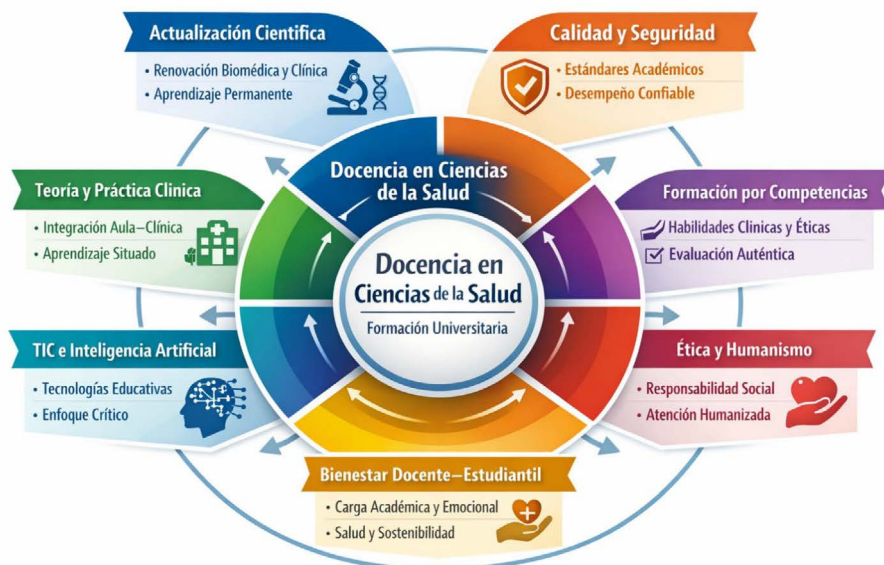


Figura 1. Retos contemporáneos de la docencia en ciencias de la salud.

Diversos estudios recientes coinciden en que enfrentar estos desafíos requiere transitar hacia enfoques pedagógicos más flexibles, personalizados y contextualizados. La integración de TIC adaptativas ha mostrado potencial para fortalecer el aprendizaje personalizado en la educación superior, permitiendo atender la diversidad de ritmos, estilos y trayectorias formativas del estudiantado (Collahuazo et al., 2026).

De manera paralela, el uso emergente de plataformas de inteligencia artificial generativa ha abierto nuevas posibilidades para el diseño de casos clínicos, la simulación de escenarios y el desarrollo del pensamiento clínico, siempre que su implementación se acompañe de criterios éticos y pedagógicos claros (Padilla et al., 2025).

Asimismo, la literatura enfatiza la necesidad de fortalecer metodologías activas que articulen teoría y práctica, como el aprendizaje basado en proyectos, particularmente en contextos de laboratorio y formación clínica, donde el aprendizaje situado favorece el desarrollo de competencias profesionales y la reflexión crítica (Navarro et al., 2023). A ello se suma la importancia de incorporar indicadores de calidad educativa

y clínica que aseguren la confiabilidad de los procesos formativos y su impacto en la práctica profesional, especialmente en áreas sensibles como el laboratorio clínico (Padilla y Méndez, 2026).

En este marco, el presente capítulo tiene como propósito desarrollar un análisis integrador y reflexivo sobre los retos contemporáneos de la docencia en ciencias de la salud, a partir de una revisión narrativa y temática de más de treinta artículos internacionales recientes. El capítulo articula evidencia empírica y revisiones teóricas cuyo objetivo es proponer líneas de acción pedagógica pertinentes al contexto universitario, orientadas a fortalecer la calidad de la formación, la innovación educativa y el bienestar social.

Consideraciones metodológicas: revisión narrativa y temática

Para el desarrollo del presente capítulo se recurrió a una revisión narrativa integradora con análisis temático y un enfoque metodológico pertinente cuando el objetivo no es únicamente sintetizar resultados empíricos, sino interpretar críticamente tendencias, enfoques y debates conceptuales en un campo de estudio amplio y en constante transformación, como es la docencia en ciencias de la salud. A diferencia de las revisiones sistemáticas o metaanálisis, la revisión narrativa permite una aproximación flexible y comprensiva, orientada a integrar evidencia empírica, marcos teóricos y reflexiones críticas provenientes de distintas disciplinas y contextos educativos (Grant y Booth, 2009).

La revisión se concibió con un carácter integrador, donde se buscó articular hallazgos provenientes de estudios empíricos, revisiones teóricas y trabajos de reflexión académica, con el propósito de identificar retos comunes, tensiones emergentes y líneas de acción pedagógica relevantes para la educación universitaria en ciencias de la salud. Este enfoque resulta especialmente adecuado en campos interdisciplinarios, donde convergen dimensiones pedagógicas, clínicas, tecnológicas, éticas y sociales que difícilmente pueden analizarse de manera fragmentada.

Criterios de selección de la literatura

La selección de fuentes se realizó mediante una búsqueda dirigida en bases de datos académicas internacionales reconocidas (*Scopus*, *Web of Science*, *PubMed*, *ERIC* y *Google Scholar*), considerando artículos publicados entre 2019 y 2025, con el fin de asegurar la actualidad y pertinencia de la evidencia analizada. Se incluyeron más de treinta artículos internacionales, priorizando estudios revisados por pares, escritos en inglés y español, relacionados con docencia universitaria en ciencias de la salud, educación médica, formación clínica, evaluación por competencias, tecnologías educativas, inteligencia artificial, ética profesional y bienestar académico.

Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión que se consideraron fueron: a) estudios empíricos cuantitativos, cualitativos o mixtos; b) revisiones teóricas o narrativas relevantes; c) investigaciones centradas en educación superior en ciencias de la salud; y d) aportes que abordan explícitamente retos, innovaciones o problemáticas docentes. Se excluyeron trabajos centrados exclusivamente en educación básica o media, así como estudios con un enfoque estrictamente técnico sin implicaciones pedagógicas explícitas (Braun y Clarke, 2006).

Análisis temático y categorías emergentes

El análisis de la literatura se llevó a cabo mediante un análisis temático, siguiendo una lógica inductivo–interpretativa, orientada a identificar patrones recurrentes y ejes conceptuales compartidos entre los estudios revisados. Este tipo de análisis permite organizar y dar sentido a grandes volúmenes de información cualitativa, favoreciendo la construcción de categorías analíticas que emergen directamente del contenido de los textos (Braun y Clarke, 2006).

A partir de un proceso sistemático de lectura, codificación y comparación desarrollado conforme al enfoque de análisis temático propuesto por

Braun y Clarke (2006), se identificaron categorías analíticas emergentes que estructuran el desarrollo del capítulo, entre las que destacan: a) actualización acelerada del conocimiento científico; b) articulación entre teoría y práctica clínica; c) formación y evaluación por competencias; d) integración crítica de tecnologías digitales e inteligencia artificial; e) calidad y seguridad en la formación profesional; f) dimensión ética, humanista y de responsabilidad social; y g) bienestar académico y profesional de docentes y estudiantes. Estas categorías no se conciben como compartimentos aislados, sino como ejes interrelacionados que configuran los retos contemporáneos de la docencia en ciencias de la salud.

Alcances y limitaciones del enfoque metodológico

Entre los principales alcances de esta revisión se encuentra su capacidad para ofrecer una visión panorámica y contextualizada del campo, integrando diversas perspectivas y generando una interpretación crítica orientada a la acción pedagógica. La revisión narrativa–temática permite, además, dialogar con la complejidad del fenómeno educativo en salud, evitando reduccionismos metodológicos y favoreciendo una comprensión más profunda de los retos estructurales que enfrentan las instituciones de educación superior (Braun y Clarke, 2006; Grant y Booth, 2009).

No obstante, este enfoque también presenta limitaciones. Al no seguir un protocolo sistemático estrictamente replicable, la revisión narrativa puede estar sujeta a sesgos de selección o interpretación. Asimismo, los resultados no pretenden establecer conclusiones generalizables en términos estadísticos, sino proponer marcos interpretativos y líneas de acción fundamentadas en la evidencia disponible. Estas limitaciones, lejos de invalidar el enfoque, son coherentes con el propósito reflexivo y propositivo del capítulo, orientado a enriquecer el debate académico y apoyar la toma de decisiones pedagógicas en contextos universitarios específicos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Retos contemporáneos de la docencia en ciencias de la salud: una lectura integradora desde la evidencia

Desde una perspectiva integradora, la literatura internacional reciente converge en señalar que los retos de este ámbito no pueden comprenderse de manera aislada, sino como ejes interdependientes que inciden simultáneamente en la calidad educativa, el desempeño profesional y el bienestar social (Frenk et al., 2019; OMS, 2022).

A partir del análisis temático de la revisión narrativa realizada, emergen siete retos centrales que estructuran el debate contemporáneo sobre la docencia en ciencias de la salud.

1. Actualización acelerada del conocimiento científico y necesidad de aprendizaje permanente

Uno de los retos más persistentes y ampliamente documentados en la docencia de las ciencias de la salud es la rápida obsolescencia del conocimiento científico y clínico, fenómeno que ha sido intensificado por el crecimiento exponencial de la producción científica, la actualización continua de guías de práctica clínica y la incorporación constante de nuevas tecnologías diagnósticas y terapéuticas. Diversos estudios coinciden en que el volumen de información biomédica disponible supera ampliamente la capacidad de asimilación basada en modelos tradicionales de enseñanza centrados en la transmisión de contenidos estáticos (Frenk et al., 2019; OMS, 2022).

En este contexto, la literatura internacional ha cuestionado de manera creciente la pertinencia de currículos sobrecargados de información factual, donde se prioriza la memorización de datos, se enfatiza el qué sobre el porqué o el cómo de su aplicación. Asimismo, se señala que gran parte de los conocimientos adquiridos durante la formación universitaria en salud se vuelven obsoletos en pocos años si no se acompañan de competencias para la actualización autónoma. La Comisión Lancet para la Educación de Profesionales de la Salud advierte que “el desafío central ya no es enseñar más contenidos, sino formar profesionales capaces de aprender a lo largo de la vida” (Frenk et al., 2019). Esta afirmación resulta

especialmente relevante en disciplinas donde las decisiones clínicas tienen implicaciones directas sobre la seguridad del paciente y el bienestar social.

Desde una perspectiva crítica, este reto pone en evidencia una tensión estructural entre los modelos curriculares tradicionales aún dominantes en muchas instituciones de educación superior y las demandas reales del ejercicio profesional en salud. Organismos como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) han enfatizado que la formación de profesionales sanitarios debe orientarse al desarrollo de competencias de aprendizaje permanente, alfabetización científica y uso crítico de la evidencia, como pilares para fortalecer los sistemas de salud (OPS, 2021; OMS, 2022). No obstante, la revisión narrativa muestra que estas recomendaciones no siempre se traducen en prácticas docentes concretas, quedando en ocasiones limitadas al plano discursivo.

La evidencia empírica reciente señala que estrategias centradas en: 1) el aprendizaje basado en la evidencia, 2) el desarrollo de competencias investigativas y 3) el pensamiento crítico, contribuyen de manera significativa a enfrentar la obsolescencia del conocimiento. Estudios realizados en educación médica y en ciencias de la salud reportan que los estudiantes expuestos a metodologías activas, como el análisis crítico de artículos científicos, la resolución de problemas clínicos reales y el uso guiado de bases de datos biomédicas, muestran mayor capacidad para actualizarse de manera autónoma y tomar decisiones informadas (Norman y Eva, 2020; Harden, 2020; Gruppen et al., 2022).

En este sentido, el rol del docente se transforma de transmisor de información a mediador del aprendizaje, responsable de enseñar a los estudiantes a identificar fuentes confiables, evaluar la calidad metodológica de la evidencia y contextualizar los hallazgos científicos en escenarios clínicos concretos. Hernández y Mendoza (2018) subrayan que la formación investigativa temprana favorece la comprensión de la lógica-científica y fortalece la toma de decisiones basada en datos, competencias esenciales en un entorno de información cambiante.

Sin embargo, este enfoque no está exento de desafíos. La literatura también advierte que la exigencia de actualización constante puede generar sobrecarga cognitiva y estrés académico, tanto en docentes como en

estudiantes, si no se acompaña de una planificación curricular coherente y realista (Dyrbye et al., 2020; Ruiz, Mintzer y Leipzig, 2021). Por ello, el aprendizaje permanente no debe entenderse como una acumulación interminable de conocimientos, sino como la capacidad de gestionar la incertidumbre, reconocer los límites del propio saber y recurrir a la evidencia de manera estratégica y ética.

Desde una perspectiva propositiva, afrontar este reto implica replantear las prácticas docentes hacia modelos más flexibles, donde se priorice la profundidad conceptual sobre la cobertura exhaustiva de contenidos, y donde se fomente la reflexión crítica sobre la evidencia científica. La integración de tecnologías digitales y plataformas de acceso a la información científica, cuando se utilizan con criterios pedagógicos claros, puede potenciar este proceso al facilitar el acceso actualizado al conocimiento y promover el aprendizaje autónomo (Collahuazo et al., 2026). No obstante, la tecnología por sí sola no garantiza la actualización significativa del conocimiento si no se acompaña de una orientación docente que favorezca el análisis crítico y la contextualización clínica.

En suma, la actualización acelerada del conocimiento científico constituye un reto estructural de la docencia en ciencias de la salud que exige una transformación profunda de los enfoques pedagógicos. Formar profesionales capaces de aprender de manera permanente implica no solo cambiar qué se enseña, sino cómo y para qué se enseña, desplazando el énfasis de la memorización hacia la construcción de competencias intelectuales, investigativas y éticas que permitan enfrentar un entorno profesional dinámico y complejo.

2. Calidad y seguridad en la formación profesional en ciencias de la salud

Estos retos constituyen uno de los ejes más sensibles y críticos de la docencia en ciencias de la salud, debido a que los procesos educativos en este campo tienen un impacto directo y tangible en la seguridad del paciente, la confiabilidad de los diagnósticos y la calidad de la atención sanitaria. A diferencia de otros ámbitos disciplinares, los errores derivados de una formación deficiente en salud no se limitan al plano académico,

sino que pueden traducirse en consecuencias clínicas, éticas y sociales de gran magnitud. Por ello, la literatura reciente coincide en que la docencia en ciencias de la salud debe concebir la calidad educativa como un componente inseparable de la responsabilidad profesional y social (OMS, 2022).

Diversos organismos internacionales han subrayado que la calidad en la formación de profesionales de la salud no depende únicamente del dominio de contenidos teóricos, sino de la capacidad de los egresados para aplicar estándares, protocolos y principios de seguridad en contextos reales. La OMS advierte que los sistemas educativos en salud deben alinearse explícitamente con las políticas de calidad y seguridad del paciente, ya que “una fuerza laboral insuficientemente preparada representa un riesgo estructural para los sistemas de salud” (OMS, 2022).

Esta postura refuerza la idea de que la docencia universitaria no puede desvincularse de los marcos normativos, clínicos y éticos que regulan la práctica profesional.

Desde el ámbito académico, la evidencia empírica publicada en los últimos años señala que la ausencia de procesos formativos sistemáticos orientados a la calidad favorece prácticas inconsistentes, errores diagnósticos y una comprensión limitada del impacto de las decisiones profesionales.

En el contexto del laboratorio clínico, Padilla y Méndez (2026) documentan que la implementación de indicadores de calidad mejora de manera significativa la confiabilidad de los resultados analíticos, destacando que estos principios deben incorporarse desde la formación universitaria y no únicamente en el ejercicio profesional. Este planteamiento resulta extrapolable a otras disciplinas de la salud, donde la estandarización de procesos y la cultura de la calidad constituyen pilares fundamentales de la seguridad.

La literatura también ha puesto en evidencia que, en muchos programas de ciencias de la salud, la evaluación del aprendizaje continúa centrada en la comprobación de conocimientos teóricos, relegando la evaluación del desempeño, la adherencia a protocolos y la toma de decisiones seguras. Estudios en educación médica y de enfermería muestran que los estudiantes pueden aprobar evaluaciones tradicionales sin demostrar

competencias suficientes en prácticas seguras, lo que revela una disociación preocupante entre evaluación académica y desempeño profesional (Cook y Artino, 2019; Gruppen et al., 2022). Desde una perspectiva crítica, esta brecha sugiere que la calidad educativa no puede reducirse a indicadores de aprobación o eficiencia terminal, sino que debe evaluarse en función de la capacidad real del egresado para desempeñarse de manera segura y ética.

Asimismo, la seguridad del paciente ha sido reconocida como un eje transversal de la formación en salud. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha señalado que una proporción significativa de eventos adversos en los sistemas de salud podría prevenirse mediante una mejor formación inicial y continua del personal sanitario, particularmente en aspectos relacionados con la gestión del riesgo, la comunicación y el trabajo en equipo (OCDE, 2020). En este sentido, la docencia universitaria enfrenta el reto de integrar estos contenidos no como asignaturas aisladas, sino como principios transversales que orienten la práctica educativa cotidiana.

Desde una perspectiva reflexiva, asumir la calidad y la seguridad como ejes formativos implica reconocer que la docencia en ciencias de la salud es, en sí misma, un acto ético. Una formación deficiente no solo limita el desarrollo profesional del estudiante, sino que compromete la confianza social en las instituciones educativas y en los sistemas de salud. Por ello, la revisión narrativa analizada converge en señalar que la calidad debe entenderse como un proceso continuo de mejora, sustentado en la evaluación formativa, la retroalimentación sistemática y la reflexión crítica sobre la práctica docente (Hernández y Mendoza, 2018; Schuwirth y van der Vleuten, 2019).

En términos prácticos, la evidencia sugiere que los docentes pueden desempeñar un papel clave en la construcción de una cultura de calidad y seguridad mediante estrategias pedagógicas concretas. Entre ellas destacan el uso de listas de verificación, la simulación de escenarios clínicos con énfasis en seguridad, el análisis de errores como oportunidades de aprendizaje y la incorporación explícita de indicadores de calidad en las actividades académicas. Estas estrategias no solo fortalecen el aprendizaje, sino que contribuyen a normalizar la idea de que la calidad y la

seguridad son responsabilidades compartidas desde la formación inicial (Schuwirth y van der Vleuten, 2019).

En síntesis, la calidad y la seguridad en la formación profesional representan un reto estructural de la docencia en ciencias de la salud que exige una transformación profunda de los enfoques pedagógicos y evaluativos. Abordar este desafío implica trascender la lógica del cumplimiento académico y asumir la formación universitaria como un proceso ético y socialmente responsable, orientado a garantizar profesionales competentes, confiables y comprometidos con la seguridad de las personas a las que servirán.

3. Articulación efectiva entre teoría y práctica clínica

Esta articulación efectiva constituye uno de los retos más persistentes y complejos en la docencia de las ciencias de la salud. A pesar de las reformas curriculares orientadas al enfoque por competencias, la literatura reciente evidencia que muchos programas de formación continúan reproduciendo esquemas fragmentados, en los que el conocimiento teórico se enseña de manera descontextualizada y la práctica clínica se limita a la aplicación mecánica de procedimientos sin una integración reflexiva de los fundamentos científicos, éticos y sociales que sustentan la toma de decisiones profesionales (Gruppen et al., 2022).

Este problema ha sido ampliamente documentado por la OMS, quien ha señalado que una de las principales debilidades en la formación de profesionales sanitarios es la desconexión entre los contenidos académicos y las necesidades reales de los sistemas de salud, lo que se traduce en egresados con dificultades para transferir el conocimiento teórico a situaciones clínicas complejas y cambiantes (OMS, 2022). Desde esta perspectiva, la brecha teoría-práctica no es únicamente un problema pedagógico, sino un obstáculo estructural para el fortalecimiento de la atención en salud y la seguridad del paciente.

La evidencia empírica publicada desde 2019 muestra que esta brecha se manifiesta de manera particular en escenarios como el laboratorio clínico, la clínica hospitalaria y la atención comunitaria, donde el ejercicio profesional exige integrar conocimientos científicos actualizados, habilidades técnicas precisas y juicio ético contextualizado. Estudios en

educación médica y de enfermería reportan que los estudiantes pueden demostrar un adecuado dominio conceptual en evaluaciones teóricas, pero presentan dificultades significativas al enfrentar situaciones reales que requieren razonamiento clínico, priorización de problemas y toma de decisiones bajo condiciones de incertidumbre (Norman y Eva, 2020).

Desde una lectura crítica, este fenómeno revela los límites de los modelos educativos centrados en la transmisión de contenidos y la práctica tardía o superficial. La literatura coincide en que la integración teoría-práctica no ocurre de manera espontánea, sino que requiere un diseño intencional de experiencias de aprendizaje que permitan al estudiante construir puentes entre el conocimiento académico y la realidad profesional. En este sentido, el aprendizaje situado emerge como un enfoque clave para comprender y abordar este reto, al reconocer que el conocimiento adquiere sentido cuando se construye en contextos auténticos de uso (Gruppen et al., 2022; Lave y Wenger, 1991).

Recientes estudios destacan la eficacia de estrategias pedagógicas activas para reducir la brecha teoría-práctica. La simulación clínica, por ejemplo, ha demostrado mejorar el razonamiento clínico, la toma de decisiones y la confianza profesional al permitir que los estudiantes enfrenten escenarios complejos en entornos controlados y reflexivos (Motola et al., 2021). De manera complementaria, el estudio de casos y el aprendizaje basado en problemas favorecen la integración de saberes científicos y prácticos, al situar los procesos formativos en contextos reales o verosímiles que demandan análisis crítico y argumentación fundamentada.

En el contexto latinoamericano, experiencias como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) han mostrado resultados favorables para fortalecer la articulación teoría-práctica en disciplinas como el laboratorio de microbiología clínica al involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas reales con impacto social y profesional (AAMC, 2022; Navarro et al., 2023). Estas estrategias no solo favorecen la aplicación del conocimiento, sino que promueven competencias transversales como el trabajo colaborativo, la comunicación y la responsabilidad ética.

No obstante, la revisión narrativa también identifica limitaciones y tensiones en la implementación de estas metodologías. Entre ellas destacan la falta de formación pedagógica del profesorado, la sobrecarga de

contenidos curriculares y las restricciones institucionales para acceder a escenarios reales de práctica. Desde una perspectiva reflexiva, esto sugiere que el reto de articular teoría y práctica no puede resolverse únicamente a nivel del aula, sino que requiere decisiones institucionales, apoyo a la innovación docente y una reorganización de los tiempos y espacios formativos.

En términos propositivos, afrontar este reto implica asumir que la docencia en ciencias de la salud debe diseñarse como un proceso progresivo de integración, donde la práctica no sea un complemento final, sino un eje articulador del aprendizaje desde etapas tempranas. El docente, en este marco, desempeña un rol clave como mediador reflexivo, capaz de guiar al estudiante en la interpretación crítica de la experiencia práctica, evitando tanto la aplicación acrítica de protocolos como la desvinculación del sustento teórico.

En síntesis, la articulación efectiva entre teoría y práctica clínica representa un reto estructural que exige repensar las experiencias de aprendizaje desde una lógica integradora, situada y reflexiva. Superar esta brecha no solo mejora la calidad de la formación profesional, sino que contribuye directamente a la seguridad del paciente, la pertinencia social de la educación superior y el fortalecimiento de los sistemas de salud.

4. Formación y evaluación por competencias: continuidad y profundización de la articulación teoría-práctica

La formación y evaluación por competencias se vincula de manera directa y necesaria con el reto previamente analizado de la articulación entre teoría y práctica clínica. Mientras que dicho reto enfatiza la integración del conocimiento académico con los escenarios reales de desempeño profesional, el enfoque por competencias plantea el marco evaluativo y formativo que permite evidenciar si dicha integración se logra de manera efectiva. En este sentido, ambos retos constituyen dimensiones complementarias de un mismo problema estructural: la necesidad de formar profesionales capaces de actuar de manera competente, ética y contextualizada en entornos reales de atención en salud (OMS, 2021).

Desde finales de la década pasada, la literatura internacional ha señalado que, si bien el enfoque por competencias ha sido ampliamente incorporado en los discursos curriculares y normativos de las instituciones de educación superior, su implementación efectiva continúa enfrentando importantes resistencias pedagógicas y organizacionales. Investigaciones recientes coinciden en que uno de los principales obstáculos radica en la persistencia de modelos de evaluación tradicionales centrados en la memorización de contenidos y en la comprobación de conocimientos declarativos, que resultan insuficientes para valorar el desempeño profesional integral en ciencias de la salud (Ten Cate y Billett, 2019; Gruppen et al., 2022).

Organismos internacionales como la OMS han enfatizado que la educación de los profesionales sanitarios debe orientarse hacia el desarrollo de competencias que integren conocimientos científicos, habilidades clínicas, comunicación efectiva, toma de decisiones éticas y trabajo interprofesional. En este marco, la evaluación se concibe no como un evento aislado, sino como un proceso continuo y formativo, estrechamente vinculado con la práctica profesional y la mejora de la calidad de la atención (OMS, 2022). Sin embargo, la revisión narrativa muestra que este principio no siempre se refleja en las prácticas evaluativas cotidianas.

La evidencia empírica revela una brecha significativa entre la intención declarada de evaluar competencias y los instrumentos realmente utilizados en las aulas y escenarios clínicos. Investigaciones en educación médica y de enfermería documentan que los estudiantes suelen ser evaluados mediante exámenes escritos estandarizados, aun cuando las competencias esperadas incluyen habilidades clínicas, razonamiento diagnóstico, comunicación con el paciente y comportamiento ético (Norman et al., 2020). Esta incongruencia no solo limita la validez de la evaluación, sino que envía mensajes contradictorios a los estudiantes sobre lo que realmente se valora en su formación.

Evaluar por competencias implica reconocer que el desempeño profesional no puede reducirse al dominio conceptual, sino que integra dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales. Hernández y Mendoza (2018) subrayan que la evaluación auténtica se caracteriza por situar al estudiante en contextos similares a aquellos que enfrentará en

su ejercicio profesional, permitiendo observar cómo moviliza sus conocimientos, habilidades y valores para resolver problemas reales. En las ciencias de la salud, este enfoque resulta particularmente pertinente, dado que la toma de decisiones ocurre en escenarios complejos, dinámicos y éticamente sensibles.

Recientes contribuciones destacan que estrategias como la evaluación mediante rúbricas de desempeño, portafolios reflexivos, observación directa estructurada y evaluaciones clínicas objetivas estructuradas (OSCE) favorecen una valoración más integral y justa de las competencias profesionales (Gruppen et al., 2022; Motola et al., 2021). Estas herramientas permiten no solo medir resultados, sino también ofrecer retroalimentación formativa, elemento clave para el aprendizaje profundo y la mejora continua.

Ahora bien, la implementación de la evaluación por competencias también enfrenta desafíos prácticos importantes, como la carga de trabajo docente, la necesidad de capacitación pedagógica y la resistencia al cambio, entre otros.

Desde una lectura reflexiva, estos obstáculos evidencian que la evaluación por competencias no puede concebirse como una simple sustitución de instrumentos, sino como un cambio cultural en la forma de entender la enseñanza y el aprendizaje en ciencias de la salud. En este sentido, el docente desempeña un papel central como diseñador de experiencias evaluativas coherentes, orientadas al aprendizaje y alineadas con las competencias profesionales esperadas.

La literatura especializada señala que una estrategia efectiva para hacer frente a este reto radica en la alineación explícita entre los resultados de aprendizaje, las actividades formativas y los procedimientos de evaluación, con el fin de evitar la disociación entre los contenidos enseñados, las prácticas formativas y los criterios de valoración. De igual manera, la incorporación de la evaluación de competencias desde las etapas iniciales del proceso formativo favorece que los estudiantes reconozcan que el desempeño profesional esperado trasciende la aprobación de pruebas teóricas y se orienta hacia el ejercicio responsable, ético y contextualizado de la profesión.

En conjunto, la formación y evaluación basadas en competencias constituyen un desafío central en la formación y evaluación por competencia con la finalidad de fortalecer la articulación entre la teoría y la práctica clínica. Abordar este reto supone resignificar la evaluación como un recurso formativo y auténtico, capaz de valorar el desempeño profesional de manera integral y de contribuir al desarrollo de profesionales de la salud competentes, reflexivos y comprometidos con su responsabilidad social.

5. Integración crítica de tecnologías digitales e inteligencia artificial en la docencia en ciencias de la salud

La integración crítica de tecnologías digitales e inteligencia artificial se ha consolidado como uno de los retos más visibles, dinámicos y debatidos en la docencia contemporánea en ciencias de la salud. La acelerada digitalización de los entornos educativos, intensificada a partir de la pandemia por COVID-19, ha impulsado la adopción de plataformas virtuales, simuladores, recursos adaptativos y herramientas de Inteligencia Artificial (IA) generativa en la formación universitaria. No obstante, artículos recientemente publicados coinciden en que el verdadero desafío no radica en la disponibilidad tecnológica, sino en su uso pedagógico crítico, ético y formativamente pertinente (European Commission, 2022; König et al., 2020; UNESCO, 2023).

Diversos organismos internacionales han advertido que la incorporación de tecnologías digitales en educación en salud debe responder a objetivos formativos claros y alineados con las competencias profesionales esperadas. La UNESCO subraya que las tecnologías digitales y la IA pueden fortalecer la educación sanitaria al facilitar el acceso al conocimiento, la simulación clínica y el aprendizaje personalizado; sin embargo, enfatiza que su implementación sin una mediación pedagógica adecuada puede profundizar desigualdades, promover aprendizajes superficiales y generar dependencia tecnológica (UNESCO, 2023). Esta postura refuerza la idea de que la innovación tecnológica no es neutra ni automáticamente beneficiosa.

Asimismo, las tecnologías digitales ofrecen oportunidades significativas para la docencia en ciencias de la salud, particularmente en áreas

como la simulación de escenarios clínicos, el entrenamiento de habilidades técnicas y la personalización del aprendizaje. Recientes estudios han reportado que el uso de plataformas adaptativas permite ajustar los contenidos al ritmo y necesidades del estudiante, favoreciendo la autorregulación del aprendizaje y la retroalimentación inmediata (Collahuazo Cuases et al., 2026; Padilla et al., 2026; Zimmerman, 2020). No obstante, estos beneficios se observan principalmente cuando las tecnologías se integran como mediadores del aprendizaje, y no como sustitutos del razonamiento clínico o del acompañamiento docente.

En el caso específico de la inteligencia artificial, actualmente se destaca tanto su potencial como sus riesgos. Investigaciones sobre el uso de herramientas de IA generativa en educación en salud señalan que estas plataformas pueden apoyar el diseño de casos clínicos, la simulación de procesos diagnósticos y la exploración de escenarios complejos; sin embargo, advierten que su eficacia depende en gran medida del nivel de alfabetización digital y crítica de docentes y estudiantes (Padilla et al., 2025). Incluso, sin una orientación pedagógica clara, el uso de IA puede derivar en prácticas acríticas, la reproducción de sesgos y una disminución del esfuerzo cognitivo profundo.

Desde una perspectiva crítica, uno de los principales riesgos identificados en la literatura es la superficialidad cognitiva, entendida como la tendencia a privilegiar respuestas rápidas y automatizadas sobre el análisis reflexivo y la toma de decisiones fundamentadas. En este sentido, estudios en educación superior advierten que el uso indiscriminado de tecnologías digitales puede debilitar habilidades como el pensamiento crítico, la argumentación científica y la resolución autónoma de problemas, especialmente cuando no se establecen límites claros y criterios éticos de uso (Selwyn, 2020). En las ciencias de la salud, este riesgo adquiere una relevancia particular, dado que el ejercicio profesional exige juicio clínico, responsabilidad ética y capacidad para gestionar la incertidumbre.

Desde una dimensión ética, la integración de tecnologías digitales plantea desafíos relacionados con la privacidad de los datos, la equidad en el acceso y la transparencia de los algoritmos. La UNESCO (2021) ha señalado que la educación con IA debe regirse por principios de justicia, explicabilidad y responsabilidad, evitando que las decisiones educativas se deleguen de manera acrítica a sistemas automatizados. Desde esta

perspectiva, el reto docente no es solo técnico, sino profundamente ético y formativo.

En consonancia con los hallazgos de la revisión narrativa realizada, la evidencia converge en que la integración crítica de tecnologías digitales e inteligencia artificial requiere redefinir el rol del docente como diseñador de experiencias de aprendizaje significativas, orientador ético y facilitador del pensamiento crítico. Esto implica utilizar la tecnología como un recurso para enriquecer el aprendizaje, por ejemplo, mediante simulaciones, análisis de casos o retroalimentación personalizada, sin desplazar la reflexión, el diálogo académico ni la responsabilidad profesional.

Considerando lo anterior, la integración de tecnologías digitales e inteligencia artificial en la docencia en ciencias de la salud constituye un reto estructural que demanda decisiones pedagógicas informadas, formación docente continua y marcos éticos claros. Abordar este desafío desde una perspectiva crítica permite aprovechar el potencial de la tecnología sin comprometer la profundidad del aprendizaje, la autonomía intelectual ni la calidad de la formación profesional.

6. Dimensión ética, humanista y de responsabilidad social en la docencia en ciencias de la salud

Este sexto reto constituye uno de los pilares fundamentales de la docencia en ciencias de la salud y, al mismo tiempo, uno de los retos más tensionados en el contexto contemporáneo. La revisión narrativa realizada pone de manifiesto una preocupación recurrente en la literatura reciente: la progresiva tecnificación de la formación sanitaria, la presión por el rendimiento académico y la estandarización de competencias pueden conducir, si no se abordan críticamente, a una formación despersonalizada centrada en el dominio técnico más que en el cuidado integral de las personas (UNESCO, 2021; OMS, 2022).

La formación de profesionales de la salud debe sustentarse en valores éticos y humanistas que orienten la práctica clínica hacia el respeto de la dignidad humana, la equidad y la justicia social. La OMS ha señalado que los sistemas educativos en salud tienen la responsabilidad de formar profesionales capaces de responder no solo a necesidades clínicas, sino también a los determinantes sociales de la salud, reconociendo que las

desigualdades sociales y económicas influyen de manera decisiva en los procesos de enfermedad y atención (OMS, 2022). En este sentido, la docencia en ciencias de la salud adquiere un papel estratégico en la construcción de sociedades más justas y saludables.

La evidencia empírica publicada desde 2019 indica que la integración explícita de contenidos éticos y humanistas en los currículos de salud favorece el desarrollo de la empatía, la comunicación efectiva y la toma de decisiones responsables. Estudios en educación médica y de enfermería muestran que los estudiantes expuestos a experiencias formativas centradas en la reflexión ética, el contacto comunitario y el análisis de dilemas reales presentan mayor sensibilidad social y compromiso con el bienestar del paciente (Branch et al., 2020; Hafferty y Castellani, 2021). No obstante, estos efectos positivos tienden a diluirse cuando la ética se aborda como un contenido aislado o meramente normativo, desvinculado de la práctica cotidiana.

Desde una perspectiva crítica, uno de los principales riesgos identificados en la literatura es el fenómeno conocido como “erosión de la empatía” durante la formación en salud, particularmente en contextos altamente competitivos y tecnificados. Investigaciones recientes documentan que la sobrecarga académica, la presión evaluativa y la exposición temprana a escenarios clínicos sin acompañamiento reflexivo pueden reducir la sensibilidad empática de los estudiantes, afectando su relación con los pacientes y su bienestar profesional (Dyrbye et al., 2020).

Este hallazgo plantea un desafío ético de primer orden para la docencia universitaria.

Cabe destacar que la responsabilidad social de la formación en salud se ve acentuada en contextos marcados por desigualdades en el acceso a los servicios sanitarios, como ocurre en amplias regiones de América Latina. La literatura coincide en que formar profesionales técnicamente competentes pero socialmente indiferentes contribuye a reproducir inequidades estructurales en los sistemas de salud. En contraste, los programas que integran aprendizaje-servicio, prácticas comunitarias y proyectos con impacto social favorecen una comprensión más amplia del rol profesional y fortalecen el compromiso con poblaciones vulnerables (Boelen y Woollard, 2019).

Desde el ámbito normativo y ético, la UNESCO (2021) ha enfatizado que la educación superior debe promover valores de solidaridad, respeto, responsabilidad y justicia, especialmente en disciplinas con impacto directo en la vida y la salud de las personas. En el contexto de las ciencias de la salud, esto implica que la ética no puede concebirse únicamente como un conjunto de principios abstractos, sino como una competencia transversal que se construye a través de la reflexión sobre la práctica, el diálogo interdisciplinario y el contacto con realidades sociales diversas.

En términos pedagógicos, la revisión narrativa analizada converge en que afrontar este reto requiere integrar la dimensión ética y humanista de manera transversal en las experiencias de aprendizaje, evitando su fragmentación en asignaturas aisladas. El docente desempeña un rol clave como modelo ético, mediador reflexivo y facilitador de espacios de diálogo donde los estudiantes puedan analizar dilemas reales, cuestionar prácticas deshumanizantes y construir una identidad profesional comprometida con el bienestar social (Hafferty y Castellani, 2021).

En síntesis, la dimensión ética, humanista y de responsabilidad social representa un reto estructural de la docencia en ciencias de la salud que trasciende el ámbito curricular y se inscribe en la misión social de la universidad. Abordar este desafío de manera crítica e integradora permite formar profesionales no solo técnicamente competentes, sino también conscientes de las implicaciones humanas, éticas y sociales de su quehacer profesional, contribuyendo así de manera directa al fortalecimiento de los sistemas de salud y al bienestar colectivo.

7. Bienestar académico y profesional de docentes y estudiantes: un reto transversal y de cierre

De manera explícita, como el séptimo y último reto identificado por los autores en esta revisión narrativa integradora, se reconoce el bienestar académico y profesional no por ser el menos relevante, sino por constituir un eje transversal que articula y condiciona la viabilidad de todos los retos previamente analizados. La producción científica reciente coincide en que la actualización permanente del conocimiento, la exigencia de calidad y seguridad, la integración teoría-práctica, la evaluación por competencias,

la incorporación de tecnologías y la dimensión ética de la formación generan una carga acumulativa que impacta directamente en la salud mental, emocional y profesional de quienes participan en los procesos educativos en ciencias de la salud (Dyrbye et al., 2020; OMS, 2022).

Diversos estudios documentan niveles elevados de estrés, agotamiento emocional y “burnout” tanto en estudiantes como en docentes de ciencias de la salud. En el caso del estudiantado, la sobrecarga académica, la presión por el rendimiento, la exposición temprana a escenarios clínicos complejos y la evaluación constante se asocian con síntomas de ansiedad, desmotivación y desgaste emocional (Rotenstein et al., 2019; Pappa et al., 2020). En el profesorado, estas tensiones se ven agravadas por la multiplicidad de roles: docente, clínico, investigador y gestor, así como por las demandas institucionales de productividad y actualización continua (Shanafelt et al., 2019).

La evidencia científica coincide en que, históricamente, el bienestar ha sido tratado tradicionalmente como un asunto individual, relegado a estrategias de afrontamiento personal, en lugar de ser abordado como un problema estructural del diseño educativo y organizacional. La Organización Mundial de la Salud ha señalado que los entornos educativos en salud deben considerarse espacios de trabajo de alto riesgo psicosocial, lo que exige políticas institucionales orientadas a la prevención del desgaste profesional y a la promoción de condiciones formativas saludables (OMS, 2022). Por ello, ignorar el bienestar de docentes y estudiantes compromete no solo la calidad educativa, sino también la seguridad del paciente y la sostenibilidad de los sistemas de salud.

En concordancia con este planteamiento, la evidencia empírica también muestra que el deterioro del bienestar académico tiene consecuencias directas sobre el aprendizaje, la motivación y el desarrollo profesional. Estudios longitudinales en educación médica indican que el “burnout” se asocia con menor empatía, dificultades en la toma de decisiones clínicas y actitudes negativas hacia el aprendizaje continuo (Dyrbye et al., 2020).

Este hallazgo resulta particularmente preocupante en las ciencias de la salud, donde la calidad del desempeño profesional está estrechamente vinculada con el bienestar emocional y cognitivo del profesional.

El bienestar académico no debe interpretarse como una disminución de la exigencia formativa, sino como una condición necesaria para el aprendizaje profundo y significativo. La literatura reciente enfatiza que los entornos educativos que equilibran altas expectativas académicas con apoyo emocional, retroalimentación constructiva y relaciones pedagógicas respetuosas favorecen un mejor desempeño, mayor compromiso profesional y menor abandono académico (Hafferty y Castellani, 2021). Bajo este enfoque, el reto no consiste en “reducir” la formación, sino en humanizarla y hacerla sostenible.

En términos propositivos, diversos estudios señalan que el docente puede desempeñar un papel clave en la promoción del bienestar académico, incluso dentro de marcos institucionales restrictivos. Estrategias como la planificación realista de cargas académicas, la transparencia en los criterios de evaluación, la retroalimentación formativa y el reconocimiento del error como parte del aprendizaje contribuyen a reducir la ansiedad y fortalecer la motivación intrínseca (Shanafelt et al., 2019). A su vez, promover espacios de diálogo, acompañamiento y reflexión sobre la experiencia formativa permite visibilizar el malestar y prevenir dinámicas de despersonalización.

Asumir el bienestar como parte constitutiva de la calidad educativa supone, desde una perspectiva ética, reconocer que la formación en ciencias de la salud es, ante todo, un proceso humano. El conjunto de investigaciones examinadas converge en señalar que no es posible formar profesionales empáticos, éticos y socialmente responsables en entornos educativos que reproducen el desgaste, la competitividad extrema y la deshumanización. Por ello, el bienestar académico y profesional se consolida como un reto de cierre que interpela directamente la misión social de la universidad y la responsabilidad del docente como agente formativo.

En síntesis, el bienestar académico y profesional de docentes y estudiantes se consolida como un reto estructural y transversal en la docencia en ciencias de la salud. Abordarlo de manera crítica e integradora no solo mejora la experiencia educativa, sino que fortalece la calidad de la formación, la seguridad del paciente y la sostenibilidad de los sistemas de salud, cerrando así el conjunto de retos analizados desde una perspectiva humanista y socialmente responsable.

Sensibilización docente y corresponsabilidad institucional ante los retos contemporáneos

El análisis integrador desarrollado en este capítulo pone de manifiesto que los retos contemporáneos de la docencia en ciencias de la salud no constituyen problemas coyunturales ni exclusivamente técnicos, sino desafíos estructurales que interpelan de manera directa el sentido ético, social y formativo de la educación superior. La actualización acelerada del conocimiento, la exigencia de calidad y seguridad, la articulación teoría-práctica, la formación y evaluación por competencias, la integración crítica de tecnologías, la dimensión ética y humanista y el bienestar académico y profesional configuran un entramado complejo que redefine el rol del docente y la responsabilidad de las instituciones.

En este contexto, resulta imperante sensibilizarnos como docentes respecto al impacto real que nuestras prácticas pedagógicas tienen en la formación de profesionales de la salud y, en última instancia, en la vida de las personas y comunidades a las que estos servirán. Sensibilizarse implica reconocer que la docencia en ciencias de la salud no puede sostenerse únicamente en la transmisión de contenidos ni en la reproducción de modelos tradicionales, sino que exige una actitud reflexiva permanente, apertura al cambio y disposición para revisar críticamente nuestras formas de enseñar, evaluar y acompañar a los estudiantes. Asumir esta postura supone también aceptar que la excelencia académica no es incompatible con la humanización del proceso formativo, sino que depende de ella.

No obstante, la revisión analizada evidencia con claridad que la responsabilidad de afrontar estos retos no puede recaer exclusivamente en el esfuerzo individual del docente. Exigir innovación pedagógica, actualización constante, integración tecnológica, evaluación auténtica y cuidado del bienestar sin ofrecer condiciones institucionales adecuadas reproduce dinámicas de sobrecarga, desgaste y despersonalización. Por ello, es indispensable que las instituciones de educación superior asuman un compromiso explícito mediante políticas académicas coherentes con los retos contemporáneos de la docencia en ciencias de la salud. Estas políticas deben traducirse en planes de formación docente continua, estructuras curriculares flexibles, sistemas de evaluación alineados con

competencias, marcos éticos claros para el uso de tecnologías e inteligencia artificial y estrategias institucionales de cuidado del bienestar académico y profesional.

Asimismo, el cierre de este capítulo subraya que la calidad educativa en ciencias de la salud no puede desligarse del bienestar social. Formar profesionales técnicamente competentes, pero emocionalmente agotados, éticamente desorientados o socialmente indiferentes, contradice la misión histórica de las disciplinas de la salud. En este sentido, sensibilizar y exigir no es un acto de confrontación, sino una responsabilidad académica y social orientada a garantizar una formación pertinente, sostenible y humanamente significativa.

Este capítulo invita a concebir los retos analizados no como obstáculos paralizantes, sino como oportunidades de transformación pedagógica. Sensibilizar al profesorado y demandar políticas institucionales acordes constituye un paso necesario para transitar hacia modelos educativos más coherentes con la complejidad del mundo contemporáneo. Solo a partir de una corresponsabilidad entre docentes, instituciones y sistemas educativos será posible afrontar de manera ética, crítica y sostenible los desafíos actuales de la docencia en ciencias de la salud, contribuyendo así al fortalecimiento de la educación superior y al bienestar social que esta está llamada a promover.

Finalmente, a continuación, como cierre del capítulo, se presentan los siete retos y las estrategias prácticas que el docente puede implementar para afrontarlos:

Reto identificado	Estrategias prácticas y eficientes para el docente
Actualización acelerada del conocimiento científico	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar análisis crítico de artículos científicos recientes como actividad sistemática en clase. • Diseñar actividades de búsqueda y evaluación de evidencia en bases de datos biomédicas (PubMed, Scopus). • Priorizar conceptos fundamentales y principios clínicos sobre la memorización de datos específicos. • Integrar aprendizaje basado en problemas y casos clínicos con evidencia actualizada. • Fomentar competencias investigativas básicas desde etapas tempranas de la formación. • Utilizar tecnologías digitales como apoyo al aprendizaje autónomo, con acompañamiento docente. • Promover la reflexión metacognitiva sobre el proceso de actualización y toma de decisiones.
Calidad y seguridad en la formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar estándares clínicos y de laboratorio como referentes explícitos en las actividades académicas. • Incorporar indicadores de calidad en prácticas, estudios de caso y evaluaciones. • Utilizar simulación clínica y análisis de escenarios con énfasis en seguridad del paciente. • Implementar evaluación del desempeño basada en competencias y no solo en conocimientos teóricos. • Promover la retroalimentación formativa y continua sobre errores y áreas de mejora. • Fomentar una cultura de mejora continua y responsabilidad ética desde la formación inicial.

Reto identificado	Estrategias prácticas y eficientes para el docente
Articulación teoría–práctica clínica	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar simulación clínica con análisis reflexivo posterior. • Diseñar estudios de caso basados en situaciones reales del contexto profesional. • Implementar aprendizaje basado en problemas y proyectos con impacto social. • Integrar prácticas tempranas y progresivas desde los primeros ciclos. • Utilizar portafolios reflexivos para vincular teoría, práctica y toma de decisiones. • Fomentar la discusión ética y clínica de experiencias prácticas en el aula.
Formación y evaluación por competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Alinear resultados de aprendizaje, actividades y evaluación con competencias profesionales. • Utilizar rúbricas claras para evaluar desempeño clínico, ético y comunicativo. • Implementar portafolios reflexivos que integren teoría, práctica y autoevaluación. • Incorporar evaluaciones auténticas (casos clínicos, simulaciones, OSCE). • Priorizar la retroalimentación formativa sobre la calificación sumativa. • Capacitarse en evaluación del desempeño y metodologías centradas en competencias.
Integración crítica de TIC e inteligencia artificial	<ul style="list-style-type: none"> • Definir objetivos pedagógicos claros antes de incorporar herramientas digitales. • Utilizar tecnologías como apoyo al razonamiento clínico, no como sustituto. • Diseñar actividades que requieran análisis, argumentación y toma de decisiones. • Fomentar la alfabetización digital y ética en estudiantes. • Establecer criterios explícitos para el uso responsable de IA en actividades académicas. • Combinar recursos digitales con espacios de reflexión y discusión presencial o sincrónica.

Reto identificado	Estrategias prácticas y eficientes para el docente
Dimensión ética, humanista y de responsabilidad social	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar el análisis de dilemas éticos reales en clases y prácticas clínicas. • Incorporar metodologías de aprendizaje-servicio y trabajo comunitario. • Fomentar la reflexión crítica mediante diarios o portafolios reflexivos. • Promover espacios de diálogo interdisciplinario sobre ética y justicia social. • Modelar prácticas docentes basadas en el respeto, la empatía y la responsabilidad. • Evaluar actitudes y comportamientos éticos como parte del desempeño profesional.
Bienestar académico y profesional de docentes y estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar cargas académicas realistas y coherentes con los objetivos de aprendizaje. • Transparentar criterios de evaluación y expectativas desde el inicio del curso. • Priorizar la retroalimentación formativa sobre la sanción punitiva. • Reconocer el error como parte del proceso de aprendizaje. • Fomentar relaciones pedagógicas basadas en el respeto y la empatía. • Promover espacios de diálogo y acompañamiento académico.

Referencias

- Association of American Medical Colleges. (2022). Core entrustable professional activities for entering residency. AAMC. <https://www.aamc.org>
- Boelen, C., y Woollard, B. (2019). Social accountability and accreditation: A new frontier for educational institutions. *Medical Education*, 53(2), 119–126.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Branch, W. T., Frankel, R., Gracey, C. F., Haidet, P., Weissmann, P., Cantey, P., y Inui, T. (2020). A good clinician and a caring person: Longitudinal faculty development and the enhancement of the human dimensions of care. *Academic Medicine*, 95(4), 534–541.
- Collahuazo Cuases, J. D., Navarro Villarruel, C. L., y Padilla Frausto, J. J. (2026). Integración de las TIC adaptativas para el fortalecimiento del aprendizaje personalizado en la educación superior. *Revista Social Fronteriza*, 6(1). [https://doi.org/10.59814/resofro.2026.6\(1\)1028](https://doi.org/10.59814/resofro.2026.6(1)1028)
- Cook, D. A., y Artino, A. R. (2019). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education*, 53(10), 997–1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13970>
- Dyrbye, L. N., West, C. P., y Shanafelt, T. D. (2020). Defining burnout as a dichotomous variable. *Journal of General Internal Medicine*, 35(11), 3099–3102.
- European Commission (2022). Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning. <https://education.ec.europa.eu>
- Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., y Zurayk, H. (2019). Health professionals for a new century: Transforming education to strengthen health systems. *The Lancet*, 376(9756), 1923–1958.
- Grant, M. J., y Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information y Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Gruppen, L. D., Burkhardt, J. C., Fitzgerald, J. T., Funnell, M., Haftel, H. M., Lypson, M. L., y Vasquez, J. A. (2022). Competency-based education: Programme design and challenges. *Medical Education*, 56(2), 136–144.
- Hafferty, F. W., y Castellani, B. (2021). The hidden curriculum: A theory of medical education. *Academic Medicine*, 96(6), 789–795.
- Harden, R. M. (2020). AMEE Guide No. 93: Competency-based medical education: Ten key principles. *Medical Teacher*, 42(10), 1107–1116. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1791317>

- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., y Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19: School teachers' self-efficacy and burnout. *Frontiers in Education*, 5, 1–11. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.580057>
- Motola, I., Devine, L. A., Chung, H. S., Sullivan, J. E., y Issenberg, S. B. (2021). Simulation in healthcare education: A best evidence practical guide. *Medical Teacher*, 43(10), 1–14.
- Navarro Villarruel, C. L., Madriz Elisondo, A. L., Ibarra Velázquez, L. M., Ceja Farías, T. K., Rivas Zendejas, E., y Padilla Frausto, J. J. (2023). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la docencia universitaria para el laboratorio de microbiología clínica: Una experiencia didáctica comparada. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9410–9426. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5149
- Norman, G., y Eva, K. (2020). Diagnostic error and clinical reasoning. *Medical Education*, 54(4), 274–280.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). Patient safety: Global perspectives. OECD. <https://www.oecd.org>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). Education at a glance 2023: OECD indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2023-en>
- Padilla Frausto, J. J., Navarro Villarruel, C. L., Becerra Mercado, M. E., Padilla Álvarez, J., Aragon Ríos, E. K., y Gazpar Castellanos, J. L. (2026). Relación entre las estrategias de aprendizaje y el desempeño académico en estudiantes de las licenciaturas en Médico Cirujano Partero y Químico Farmacéutico Biólogo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(1).
- Padilla Frausto, J. J., y Méndez Calvo, O. O. (2026). Impacto de los indicadores de calidad en la confiabilidad de los resultados del laboratorio clínico. *Star of Sciences Multidisciplinary Journal*, 3(1), 1–13. <https://doi.org/10.63969/3860qv44>
- Padilla Frausto, J. J., Navarro Villarruel, C. L., y Eufrazio Maciel, A. R. (2025). Eficiencia de las plataformas ChatGPT, Perplexity y You.com para diseñar casos clínicos. En O. K. Hernández-Romo, C. I. More-

- no-Arellano, y P. O. Arce-Casas (Eds.), *Experiencias de aprendizaje en la era digital*. 37–58. Editorial Universidad de Guadalajara.
- Pappa, S., Ntella, V., Giannakas, T., Giannakoulis, V. G., Papoutsis, E., y Katsaounou, P. (2020). Prevalence of depression, anxiety, and insomnia among healthcare workers during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Brain, Behavior, and Immunity*, 88, 901–907.
- Rotenstein, L. S., Ramos, M. A., Torre, M., Segal, J. B., Peluso, M. J., Guille, C., y Mata, D. A. (2019). Prevalence of burnout among physicians: A systematic review. *JAMA*, 320(11), 1131–1150.
- Ruiz, J. G., Mintzer, M. J., y Leipzig, R. M. (2021). The impact of e-learning in medical education. *Academic Medicine*, 96(4), 453–460. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003865>
- Schuwirth, L., y van der Vleuten, C. (2019). Programmatic assessment: From assessment of learning to assessment for learning. *Medical Teacher*, 41(3), 279–285. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1501712>
- Selwyn, N. (2020). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- UNESCO (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
- Van der Vleuten, C. P. M., Schuwirth, L. W. T., Driessen, E. W., Dijkstra, J., Tigelaar, D., Baartman, L. K. J., y Van Tartwijk, J. (2019). A model for programmatic assessment fit for purpose. *Medical Teacher*, 41(5), 527–535. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1501717>
- World Federation for Medical Education. (2020). *WFME global standards for quality improvement in medical education*. WFME.
- World Health Organization. OMS (2021). *Global strategy on human resources for health: Workforce 2030*. WHO.
- World Health Organization. OMS (2022). *Global health workforce statistics database*. WHO. <https://www.who.int/data/gho/data/themes/health-workforce>
- Zimmerman, B. J. (2020). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1124–1136. <https://doi.org/10.1037/edu0000455>

Epílogo

**Comunicación, complejidad y ética en los
procesos educativos**

Marcelo R. Ceberio

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26001364>



Todos, o al menos la mayoría, reconocemos como verdaderos maestros y maestras en la docencia a quienes abrazan con sabiduría, pasión y amor, creatividad y sensibilidad el arte de enseñar; suelen dejar una huella indeleble en nuestra memoria. Aquellos son profesores con los que, en algún momento de nuestra formación, nos hemos identificado. Y de manera consciente o inconsciente hemos incorporado ciertos modos pedagógicos, ciertas maneras de habitar el aula, que con el tiempo dejan de ser patrimonio exclusivo de ellos para integrarse silenciosamente a nuestro propio estilo docente.

La docencia, en ese sentido, es también una genealogía. Cada profesor está habitado por otros profesores que lo precedieron. En mi caso particular —habiendo transitado mi escolaridad en una escuela de provincia—, recuerdo con especial nitidez las enseñanzas de dos maestros que marcaron profundamente mi manera de entender la educación.

El primero fue mi profesor de música y dibujo. Un hombre de alrededor de cincuenta años que tenía la extraordinaria capacidad de llevarnos, en una misma clase, desde los acordes de la ópera hasta los universos estéticos de los grandes maestros de la pintura. Pero su enseñanza no se limitaba al espacio formal del aula. En ocasiones prolongaba sus clases en su propia casa. Después de la jornada escolar —sí, después de clase—, un pequeño grupo de alumnos particularmente interesados nos reuníamos en su living, donde un piano de cola dominaba una sala amplia y luminosa. Allí continuaban esas sesiones que hoy no dudaría en llamar magistrales. En ese espacio íntimo y casi ritual se desplegaba algo que trascendía el contenido académico. Había una pasión por el conocimiento, una intensidad en la transmisión, una energía vital que convertía el aprendizaje en una experiencia casi estética. De él aprendí —quizá sin advertirlo en ese momento— una forma apasionada de ejercer la docencia: la energía, la visceralidad en las respuestas, la convicción de que enseñar no es simplemente transferir información, sino contagiar entusiasmo.

El segundo maestro fue mi profesor de Psicología en cuarto año. Si bien su estatura apenas superaba el metro sesenta, su presencia intelectual y humana lo hacía parecer enorme. No solo por la calidad de los conocimientos que compartía, que abarcaban desde los fundamentos de la psicología hasta el análisis de sueños de una paciente esquizofrénica

que nos mostraba mediante un viejo proyector de ocho milímetros, sino por algo más difícil de describir: su calidez, su capacidad expresiva y su profunda sensibilidad para transmitir el conocimiento. Era un docente que no enseñaba únicamente conceptos; enseñaba a pensar. Y, sobre todo, enseñaba a escuchar. Su palabra estaba siempre disponible cuando la necesitábamos. No solo para aclarar una duda académica, sino para orientarnos en los dilemas personales y vocacionales que inevitablemente acompañan la adolescencia.

Seguramente existen en mí muchas otras filiaciones pedagógicas, más o menos conscientes, que operan como ecos interiores cada vez que participo en el proceso de enseñar y aprender. La docencia, en este sentido, no es una práctica que emerja de la nada: se trata más bien de una trama de influencias, de modelos internalizados, de estilos pedagógicos que hemos observado y que, con el tiempo, se sedimentan en nuestra manera de habitar el aula. Cada profesor lleva dentro de sí a otros profesores que lo precedieron. Algunos se instalan como referencias explícitas; otros permanecen como huellas más sutiles que emergen en la espontaneidad de una explicación, en la forma de formular una pregunta o en la sensibilidad para percibir las necesidades de un estudiante.

Pero en esta introducción, el lugar de honor lo ocupan aquellos dos profesores de mi escuela secundaria. Porque la influencia de un maestro no se limita a lo que transmite, sino también a lo que el alumno logra construir a partir de aquello que recibe. El aprendizaje no es una simple transferencia de información, es un proceso activo de apropiación y resignificación. El estudiante no reproduce pasivamente el conocimiento que recibe, sino que lo reorganiza a partir de sus propios esquemas cognitivos y de su historia personal. En este sentido, enseñar implica abrir espacios de construcción de significado más que depositar contenidos en la mente del alumno, como lo señalaba Freire al criticar el modelo bancario de la educación (Freire, 1970).

El conocimiento sólido, el afecto en la transmisión, la escucha atenta y la orientación en momentos clave de la vida personal y profesional constituyen elementos fundamentales de lo que podríamos llamar una pedagogía con humanidad. Una pedagogía donde el saber no se reduce a información conceptual, sino que se encarna en una relación educativa

que reconoce la dimensión emocional, ética y existencial del aprendizaje (Ceberio, 2025). En efecto, como afirma Morin (1999), educar no implica únicamente transmitir conocimientos especializados, sino también ayudar a comprender la condición humana y la complejidad de los contextos en los que se desarrolla la vida.

Quienes intentamos ejercer una “docencia con decencia” -expresión con la que titulé un artículo hace algunos años- (Ceberio, 2010) sabemos que esta tarea se despliega, especialmente en muchos países latinoamericanos, en contextos frecuentemente adversos. No es precisamente el rasgo más destacado de nuestros gobiernos destinar presupuestos consistentes y sostenidos para la educación. La inversión educativa, a menudo, se ubica en un lugar secundario dentro de las prioridades políticas, lo cual genera condiciones estructurales que dificultan el desarrollo pleno de los procesos educativos. Por esta razón, quienes elegimos la docencia raramente lo hacemos motivados por incentivos económicos. No son los salarios —generalmente magros— los que sostienen el ejercicio de esta profesión. Existen otros móviles más profundos, entre los cuales destaca una forma particular de compromiso que podría describirse como una especie de amor profano por el conocimiento y por la enseñanza. Este amor se vincula con la convicción de que educar es participar activamente en la construcción del futuro de una sociedad.

Como todo amor, el vínculo con la docencia transita momentos de intensa gratificación y otros de profundas frustraciones. Ser maestro implica aceptar esa oscilación permanente entre la alegría de ver florecer una idea en la mente de un estudiante y la impotencia que generan las limitaciones institucionales. La satisfacción de percibir cómo un alumno logra comprender un concepto complejo convive con la frustración que producen las condiciones estructurales que obstaculizan el trabajo pedagógico.

Porque la docencia, como la vida misma, se despliega en senderos complejos. Y si bien convertirse en docente es una decisión personal, el ejercicio de esa función excede largamente la voluntad individual. Los profesores nos encontramos inevitablemente inmersos en contextos institucionales, culturales y políticos que condicionan nuestras prácticas educativas. Los juegos de poder inherentes al verticalismo institucional constituyen un ejemplo elocuente de estas tensiones. En muchas oca-

siones, los profesores quedan atrapados en fracciones de poder tan ilusorias como estériles, involucrados en políticas educativas o dinámicas organizacionales que terminan perdiendo de vista el objetivo central de la tarea docente: la formación integral del estudiante. La precariedad de recursos, la escasez de materiales didácticos y los salarios insuficientes configuran, en numerosos contextos educativos, un escenario que conspira contra la excelencia pedagógica que debería caracterizar a las instituciones formativas. Tal vez esta descripción pueda parecer excesivamente pesimista o incluso catastrofista. Pero quienes habitamos cotidianamente los claustros de escuelas primarias, secundarias o universidades sabemos que estas dificultades forman parte de la realidad concreta de nuestros sistemas educativos.

Sin embargo, los obstáculos para el desarrollo de una educación libre, creativa y productiva no se reducen únicamente a las limitaciones del contexto institucional o político. Existe también una dimensión más profunda que tiene que ver con las concepciones epistemológicas que subyacen al ejercicio de la docencia.

Gran parte de nuestras prácticas educativas continúan atravesadas por modelos de conocimiento heredados del paradigma clásico de la objetividad. Se trata de una forma de pensamiento analítica, fragmentaria y lineal que organiza la comprensión de la realidad bajo esquemas simples de causa y efecto. Este modelo epistemológico promueve recortes analíticos que tienden a perder de vista el contexto relacional en el que los fenómenos ocurren. Desde la perspectiva de la teoría de sistemas y de la cibernética de segundo orden, sabemos que los fenómenos humanos y, entre ellos, los procesos educativos, no pueden comprenderse adecuadamente mediante explicaciones lineales. Las interacciones humanas se desarrollan dentro de redes de retroalimentación donde cada conducta influye y es influida por otras conductas dentro del sistema relacional (Bateson, 1972). La educación, por lo tanto, no puede entenderse como una relación unilateral en la que el docente transmite información y el estudiante la recibe pasivamente.

Cuando el pensamiento pedagógico se organiza bajo una lógica estrictamente lineal, tiende a externalizar responsabilidades y a atribuir causalidades simplificadas. Así, el fracaso escolar puede atribuirse ex-

clusivamente al estudiante, a su falta de interés o a sus limitaciones cognitivas, sin considerar las dinámicas relacionales y contextuales que intervienen en el proceso educativo.

La teoría de la comunicación humana, desarrollada por Watzlawick, Beavin y Jackson (1967), mostró que toda conducta es comunicación y que los intercambios humanos se estructuran en patrones relacionales complejos. Desde esta perspectiva, la enseñanza no puede reducirse a la transmisión de contenidos, sino que constituye un proceso comunicacional donde los aspectos relacionales adquieren tanta relevancia como los contenidos informativos. Adoptar una perspectiva sistémica en educación implica reconocer que el aprendizaje se construye dentro de un entramado de interacciones donde participan docentes, estudiantes, instituciones y contextos socioculturales. La comprensión de estos procesos requiere abandonar las explicaciones lineales y adoptar modelos de pensamiento capaces de integrar la complejidad de los fenómenos educativos.

En última instancia, ejercer una docencia con decencia supone no solo transmitir conocimientos, sino también revisar críticamente los marcos epistemológicos desde los cuales concebimos la educación. Significa asumir que enseñar es intervenir en sistemas humanos complejos donde cada acción pedagógica genera efectos que se expanden más allá del aula y contribuyen, de algún modo, a modelar la sociedad futura.

Desde esta mirada ingenua se mantiene la ilusión de que las conductas personales no influyen significativamente en los demás o, incluso, que es posible enseñar sin participar activamente en la red relacional que constituye el proceso educativo. Sin embargo, la teoría de la comunicación humana ha mostrado con claridad que toda conducta es comunicación. El primer axioma formulado por Watzlawick et al. (1967) lo expresa de manera contundente: “Es imposible no comunicarse”. Toda conducta, incluso el silencio o la ausencia de respuesta, se inscribe inevitablemente en un campo relacional donde adquiere significado.

Cada gesto del docente, cada silencio, cada forma de formular una pregunta o de responder a una intervención estudiantil constituye un acto comunicativo que influye en la dinámica del aprendizaje. La enseñanza, en este sentido, no puede comprenderse como un simple acto de transmisión de información, sino como un proceso comunicacional complejo donde se configuran simultáneamente significados, vínculos y expectativas.

Paradójicamente, la docencia, que debería constituir uno de los escenarios privilegiados para la comprensión y práctica de la comunicación humana, continúa muchas veces operando bajo modelos lineales de transmisión de información. No porque la linealidad carezca de utilidad, sino porque resulta claramente insuficiente para comprender la complejidad de los procesos educativos.

Las perspectivas sistémicas han mostrado que los fenómenos humanos no pueden explicarse adecuadamente mediante modelos simples de causa y efecto. Los procesos sociales se desarrollan dentro de redes de retroalimentación donde múltiples variables interactúan simultáneamente (Bateson, 1972). En el ámbito educativo, esto implica reconocer que el aprendizaje emerge de un entramado de relaciones entre docentes, estudiantes, instituciones y contextos socioculturales.

Desde la sociología de la educación, Pierre Bourdieu (1990) mostró que la escuela constituye un campo social donde se reproducen disposiciones culturales y estructuras simbólicas. Los actores educativos participan en ese campo portando *habitus* (estructuras internalizadas de percepción y acción) que orientan la manera en que interpretan el conocimiento y se posicionan frente a él. En consecuencia, el aula no es un espacio neutral de transmisión de saberes, sino un escenario donde se articulan relaciones de poder, capital cultural y procesos de legitimación del conocimiento. Desde la biología del conocimiento, Humberto Maturana propone que conocer no es representar una realidad objetiva independiente del observador, sino operar dentro de un dominio de coordinaciones consensuales de acciones (Maturana y Varela, 1984). El aprendizaje no consiste en incorporar información externa, sino en transformar las estructuras cognitivas a través de procesos de interacción con el entorno. En este sentido, la enseñanza no puede concebirse como una transferencia directa de contenidos, sino como la generación de condiciones relacionales que posibiliten cambios estructurales en el estudiante.

Niklas Luhmann (1996), por su parte, plantea que la educación debe comprenderse como un sistema social de comunicación. Para este autor, la sociedad no se compone de individuos, sino de comunicaciones. Los sistemas educativos funcionan reproduciendo comunicaciones que generan expectativas de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el conocimiento no

circula como objetos que se transmiten entre sujetos, sino como procesos comunicativos que se reproducen dentro de sistemas sociales complejos.

Estas perspectivas convergen en una misma conclusión: la educación es un fenómeno profundamente sistémico y relacional. En consecuencia, los modelos pedagógicos basados exclusivamente en la transmisión lineal de información resultan insuficientes para comprender la complejidad de los procesos educativos. La linealidad ofrece apenas una versión simplificada de los fenómenos. En el análisis de los problemas educativos y especialmente en la búsqueda de soluciones, se vuelve imprescindible adoptar perspectivas que integren múltiples dimensiones de análisis. Como señala Morin (2001), el pensamiento complejo propone superar las fragmentaciones del conocimiento mediante la articulación de los diferentes niveles de realidad que intervienen en los fenómenos humanos.

Pensar la docencia desde la complejidad implica reconocer que educar no es simplemente transferir conocimientos, sino participar en un sistema de interacciones donde cada actor influye y es influido por los demás. La educación, en definitiva, es un proceso profundamente relacional que involucra dimensiones cognitivas, emocionales, sociales e institucionales. A esta forma lineal y sistematizada de cognición se suma, además, la rigidez de las estructuras conceptuales. Nos referimos a los esquemas mentales que, sólidamente estructurados en el cerebro, organizan la comprensión de la realidad. Estos esquemas suelen poseer un perímetro de escasa permeabilidad que opera como una barrera frente a la aceptación e incorporación de nuevos conceptos y significaciones.

A estos compartimentos estancos los denomino “cuadraturas conceptuales”, en alusión al conocido problema de los nueve puntos. En dicho desafío, la mente queda atrapada en el cuadrado perfecto que construye al percibir la disposición de los puntos, sin advertir que la solución requiere precisamente salir de los límites de esa figura imaginaria. Algo similar ocurre con los modelos cognitivos rígidos: la mente delimita un marco interpretativo que, aunque funcional en ciertos contextos, termina restringiendo la posibilidad de nuevas lecturas de la realidad. Estas rigideces conceptuales conducen frecuentemente a la estereotipación de modelos de enseñanza, a la reproducción acrítica de esquemas preconceptuales y a la reiteración de prácticas pedagógicas que, aun mostrando su inefi-

ca, continúan aplicándose como intentos de solución que reproducen el mismo problema que pretenden resolver.

Un ejemplo sencillo permite ilustrar esta lógica. Pensemos en el procedimiento clásico para multiplicar números de tres cifras. En la enseñanza tradicional se nos instruye a comenzar siempre de derecha a izquierda (unidades, decenas y centenas), dejando espacios o agregando ceros según corresponda a cada orden numérico. Ese es el procedimiento considerado “correcto”, al menos dentro del sistema educativo occidental. Sin embargo, rara vez se enseña que ese proceso puede alterarse sin afectar el resultado. La multiplicación podría iniciarse también por las centenas o por las decenas, siempre que se incorporen los ceros correspondientes. Este ejemplo simple pone de manifiesto la dificultad que tenemos para apartarnos de patrones normativos que organizan nuestros procesos cognitivos.

La consecuencia pedagógica de este tipo de enseñanza es significativa: el alumno puede aprender el procedimiento mecánico de la operación sin comprender realmente el sentido matemático de las unidades, decenas y centenas. Se reproduce así un modelo educativo que privilegia la repetición de procedimientos antes que la comprensión conceptual. Este tipo de enfoque se apoya en una concepción clásica del conocimiento que supone la existencia de una realidad externa, objetiva y plenamente accesible a la observación. En esta perspectiva, el conocimiento se presenta como un reflejo fiel de dicha realidad. La historia, por ejemplo, se entiende como una narración objetiva del pasado, sin advertir que toda historia es, en realidad, una versión construida desde la perspectiva del narrador. Cuando el conocimiento se presenta como una verdad incuestionable, el espacio para la crítica, la reflexión o la construcción de nuevas interpretaciones se reduce considerablemente. El estudiante se convierte en un receptor pasivo de información más que en un participante activo en la construcción del conocimiento. Frente a este panorama, un modelo de docencia contemporáneo, éticamente responsable y pedagógicamente actualizado requiere apoyarse en una epistemología sistémica y compleja. Esto implica adoptar una perspectiva que articule los distintos componentes del contexto educativo y los comprenda como un entramado de interacciones donde cada elemento influye sobre los demás. Pero esta transformación no se limita a los contenidos o metodologías pedagógicas.

Exige también que el docente revise sus propios modelos cognitivos. La flexibilidad conceptual del profesor constituye una condición fundamental para promover procesos de aprendizaje flexibles en los estudiantes (Di Franco, 2008). Modelos mentales permeables, reflexión crítica y una pragmática sistémica del conocimiento parecen ser, en este sentido, componentes indispensables para responder a las demandas educativas del mundo contemporáneo.

La dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje invita también a formular una pregunta fundamental: ¿Existe coherencia entre el contenido que transmitimos y la actitud con la que lo transmitimos? Las disonancias entre el lenguaje verbal y el paraverbal son frecuentes en la comunicación cotidiana. Sin embargo, en el contexto educativo adquieren una visibilidad particular. El docente se encuentra permanentemente expuesto a la observación de sus estudiantes. Cada gesto, cada inflexión de la voz, cada postura corporal forma parte del mensaje que se transmite. Estas cuestiones de congruencia comunicacional remiten directamente a uno de los principios fundamentales de la teoría de la comunicación humana: la distinción entre contenido y relación. Lo que se dice constituye el contenido del mensaje, pero el modo en que se dice establece el tipo de relación que se configura entre los interlocutores (Watzlawick et al., 1967).

Cuando a esta dimensión comunicacional se le suma cierta cuota de expresividad, un grado saludable de histrionismo y una movilidad corporal que rompa con el estatismo tradicional detrás del escritorio, los contenidos pueden transmitirse de una manera más fluida, dinámica y, por qué no, también más disfrutable. El aula es, en gran medida, un escenario comunicacional donde el docente no solo expone ideas, sino que también interpreta un rol que moviliza gestos, entonaciones, silencios y movimientos corporales. En este sentido, la práctica docente puede entenderse como una forma particular de performance comunicativa, en la que el profesor, consciente o no, organiza su presencia en función de los significados que busca transmitir (Goffman, 1959).

Por esta razón, no siempre los profesores que poseen mayores conocimientos son necesariamente los mejores docentes. El dominio conceptual es sin duda una condición necesaria para la enseñanza, pero no resulta suficiente. La eficacia pedagógica depende también de la capacidad de

traducir el conocimiento en formas comunicativas accesibles y significativas para los estudiantes. La transmisión de información siempre ocurre dentro de un contexto relacional que modula el sentido del mensaje (Ceberio y Watzlawick, 2003).

Las complejidades del proceso comunicacional en el acto educativo se hacen aún más evidentes cuando analizamos la distancia que existe entre lo que el docente intenta transmitir y lo que el estudiante finalmente construye como significado. En términos cognitivos, el aprendizaje no consiste en una copia fiel del contenido transmitido, sino en un proceso activo de reconstrucción conceptual por parte del estudiante. Jean Piaget (1970) sostuvo que el conocimiento se construye mediante procesos de asimilación y acomodación que reorganizan las estructuras cognitivas del sujeto. Del mismo modo, Vygotsky (1978) destacó el papel de la interacción social y del lenguaje en la construcción del pensamiento, subrayando que el aprendizaje ocurre en el marco de procesos de mediación cultural.

El mensaje emitido por el profesor debe traducirse primero en una estructura discursiva comprensible. Sin embargo, esa sintaxis discursiva no siempre refleja con precisión la estructura conceptual que el docente intenta comunicar. A su vez, el mensaje recibido por los estudiantes atraviesa el filtro cognitivo de cada uno de ellos —sus conocimientos previos, sus expectativas, sus experiencias culturales—, de modo que la interpretación final puede diferir significativamente de la intención original del emisor. Como señala Ausubel (1968), el aprendizaje significativo depende en gran medida de la relación entre la nueva información y las estructuras cognitivas previas del estudiante.

El proceso comunicacional, por lo tanto, no concluye en la emisión del mensaje. Continúa en la interpretación que cada interlocutor hace de aquello que ha escuchado. Desde una perspectiva sistémica, podríamos afirmar que la comunicación educativa es un proceso circular donde los significados se co-construyen en la interacción entre docentes y estudiantes. De allí la importancia de recurrir a una multiplicidad de recursos comunicacionales que permitan favorecer la claridad del mensaje y estimular niveles de comprensión relativamente homogéneos entre los estudiantes. La complejidad del proceso se incrementa aún más cuando consideramos el papel del lenguaje paraverbal. La gestualidad, los mo-

vimientos corporales, el ritmo del discurso y la modulación de la voz contribuyen decisivamente a construir la coherencia o la incoherencia del mensaje transmitido.

Aunque solemos pensar en la comunicación como un fenómeno esencialmente verbal, gran parte de la eficacia comunicativa depende de ese “hilo invisible” que constituye el lenguaje corporal. Los docentes transmitimos permanentemente en ambos canales, verbal y paraverbal, que operan de manera sinérgica en la recepción del mensaje (Rizzolatti y Sinigaglia, 2013). Esta dimensión relacional de la comunicación distingue entre el nivel de contenido y el nivel de relación en los intercambios comunicativos (Ceberio 2017).

Sin embargo, el imaginario tradicional de la docencia suele asociar al buen profesor con la figura de un sujeto serio, solemne y distante, cuya autoridad intelectual parece incompatible con el humor o la espontaneidad. Esta asociación entre erudición científica y gesto adusto constituye uno de los estereotipos más arraigados de la cultura académica. En este modelo, la sonrisa, el chiste o el comentario distendido parecen carecer de lugar dentro de la práctica pedagógica.

Las representaciones tradicionales de la docencia suelen mostrar la figura del maestro ubicado en la tarima, detrás del escritorio, dictando su clase magistral ante un auditorio silencioso. Durante gran parte del siglo XX, este modelo constituyó la forma dominante de enseñanza en las grandes universidades. Este estilo pedagógico responde a una concepción del conocimiento como transmisión vertical de saberes, donde el profesor ocupa la posición central de autoridad epistémica. No obstante, a partir de la década de 1960 comenzaron a emerger perspectivas pedagógicas que cuestionaron esta estructura vertical. Las contribuciones del constructivismo de Piaget, las ideas socioculturales de Vygotsky, las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel y los aportes críticos de Freire (1970) introdujeron una dinámica educativa más participativa. En estos enfoques, la pregunta, la reflexión, la crítica y la co-construcción del conocimiento adquieren un papel central en el proceso educativo.

La relación entre docente y estudiante se vuelve entonces menos vertical y más dialógica. Freire (1970) sostuvo que la educación auténtica no consiste en depositar conocimientos en la mente del estudiante, sino en

generar procesos de diálogo que permitan la construcción crítica del saber. En términos similares, Habermas (1984) subraya que el entendimiento humano se produce en contextos de interacción comunicativa donde los interlocutores buscan construir consensos mediante el diálogo racional.

Durante décadas, ambos modelos —la clase magistral y la pedagogía constructivista— coexistieron en el ámbito académico. La cuestión relevante hoy no es decidir cuál de ellos es superior, sino preguntarnos si un mismo docente es capaz de implementar estratégicamente uno u otro según lo requiera la situación pedagógica. En determinados contextos o frente a ciertos contenidos, la clase magistral puede resultar altamente eficaz. En otros momentos, cuando se busca estimular la reflexión y la participación del grupo, una dinámica constructivista puede ofrecer mejores resultados. Aplicadas de manera funcional, ambas modalidades pueden resultar pedagógicamente efectivas. Sin embargo, su implementación estratégica no siempre resulta sencilla, ya que estas modalidades suelen asociarse a posiciones ideológicas diferentes respecto del ejercicio del poder en el ámbito educativo. En términos institucionales, las relaciones educativas siempre presentan un grado de asimetría. El docente ocupa una posición de autoridad dentro de la estructura organizacional..

Cuando hablamos de horizontalidad pedagógica, no nos referimos a la desaparición de esa asimetría, sino a la posibilidad de construir relaciones dialógicas que moderen el ejercicio del poder docente. En esta perspectiva, el profesor renuncia al uso abusivo de la autoridad institucional y se posiciona más bien como un facilitador del proceso de aprendizaje. Esta posición implica una mayor exposición. El docente se vuelve más vulnerable frente a las críticas, más abierto al cuestionamiento y más dispuesto a revisar sus propias ideas a partir del diálogo con los estudiantes. Pero también implica asumir una responsabilidad ética mayor: preguntarse, frente a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, en qué medida sus propias estrategias pedagógicas pueden estar contribuyendo al problema (De Camilloni et al., 2007).

El modelo verticalista extremo, en cambio, tiende a reforzar el poder institucional del docente. En estos contextos puede instalarse una política implícita del miedo, donde el estudiante teme confrontar las ideas del profesor por temor a represalias académicas. Desde esta posición, la

autoridad puede derivar fácilmente en autoritarismo. Ambos extremos presentan riesgos pedagógicos evidentes. Un modelo excesivamente horizontal puede diluir la autoridad docente, mientras que un modelo rígidamente vertical puede inhibir la participación crítica de los estudiantes. El desafío consiste en encontrar un equilibrio funcional entre autoridad pedagógica y apertura dialógica.

Una docencia comprometida con la ética y la responsabilidad no se limita a transmitir contenidos curriculares. Implica también participar activamente en la formación humana de los estudiantes. Educar significa contribuir al desarrollo de personas capaces de actuar con responsabilidad, pensamiento crítico y sensibilidad ética. Como señala Morin (2001), la educación del futuro debe formar individuos capaces de comprender la complejidad del mundo y de asumir responsabilidades en la construcción de la sociedad. Por eso, la función docente trasciende ampliamente el cumplimiento formal de una planificación académica. El maestro debe amar su rol, amar el proceso educativo y comprometerse con la tarea de acompañar la formación de seres humanos responsables, reflexivos y éticamente comprometidos.

En este contexto, el afecto no constituye un elemento menor dentro de la relación pedagógica. Un docente que siente genuino interés por sus estudiantes incorpora a la relación educativa una dimensión humana que trasciende la formalidad institucional. Se establece así un vínculo que permite comprender mejor las dificultades, los ritmos y los bloqueos que pueden aparecer en el proceso de aprendizaje.

La conjunción entre pasión por el conocimiento y sensibilidad humana constituye, en definitiva, la coreografía fundamental de la práctica docente. Una coreografía que se despliega en una dialéctica relacional donde el conocimiento y el afecto se entrelazan para generar condiciones que favorezcan el aprendizaje. Porque educar no es simplemente transmitir información. Educar es participar en el proceso de formación de seres humanos capaces de pensar, cuestionar y actuar responsablemente en el mundo.

Referencias

- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart y Winston.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. University of Chicago Press.
- Ceberio M.R. y Watzlawick P. (2003) *La construcción del universo*. Herder.
- Ceberio, M. R. (2024). *Ser y hacer en la docencia*. Generis
- Ceberio, M. R. (2017). *Qué digo cuando digo*. Ediciones B.
- De Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Di Franco, M. G. (2008). Edith Litwin. El oficio de enseñar. *Condiciones y Contextos*. *Praxis Educativa*, 12(12), 125-126.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Beacon Press.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Piaget, J. (1970). *Psychology and pedagogy*. Viking.
- Rizzolatti, G., y Sinigaglia, C. (2013). *Las neuronas espejo: los mecanismos de la empatía emocional*. Paidós.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Watzlawick, P., Beavin, J., y Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication*. Norton.

Tópicos selectos sobre juventudes universitarias, bienestar y convivencia en la educación superior.

*Se terminó de editar en abril de 2026
en los talleres de Astra Ediciones*

Av. Acueducto No. 829

*Colonia Santa Margarita, C. P. 45140
Zapopan, Jalisco, México.*

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

Aquí se encontrará un interesante debate de las perspectivas que, por sus distintas perspectivas, se complementan para ofrecer una visión integral de los retos que enfrenta nuestra sociedad. La obra se convierte así en un espacio de encuentro entre investigadores, docentes y estudiantes, con el propósito de generar conocimiento que inspire cambios significativos en la vida cotidiana y en las políticas educativas.

Con este espíritu, *Tópicos selectos 2026* se presenta como una contribución valiosa para quienes buscan comprender y transformar los escenarios donde se construye el bienestar social y humano.

