

INNOVACIÓN EDUCATIVA

mayo-agosto / may-august
2026

101

ISSN: 1665-2673
QUINTA ÉPOCA

Publicación cuatrimestral del Instituto Politécnico Nacional

EN LA SECCIÓN ALEPH

Género, Subjetividades y Procesos Educativos Contemporáneos

**Gender, Subjectivities and Processes
Contemporary Educational**

JOSÉ MATÍAS LÓPEZ-GARCÍA GINÉS DAVID LÓPEZ-GARCÍA CÉSAR ANTONIO TAPIA VARELA
ERIKA JAZMÍN BAÑUELOS RAMÍREZ GALO EMANUEL LÓPEZ GAMBOA JOSÉ GABRIEL DOMÍNGUEZ CASTILLO
PATRICIO HENRÍQUEZ RITCHIE FERNANDO DOMÍNGUEZ POZOS DALIA CAROLINA ARGÜELLO NEVADO
MARA KARIDY POLANCO ZULETA ABIGAIL EMMANUEL MÁRQUEZ RAMÍREZ JOEL ÁNGULO ARMENTA



SECCIÓN ALEPH

Universidad, Aprendizaje y Transformación Digital

University, Learning and Digital Transformation

INDIZACIÓN

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACyT,
Clarivate Analytics Web of Science (WoS), REDALYC, Scientific Electronic Library Online
SciELO, Latindex-Directorio, Clase, Dialnet, Ranking Redib-Clarivate Analytics, Rebiun,
Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana», IRESIE, EBSCO-Host,
Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB) del CSIC,
Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR),
Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona



DIRECTORIO

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

Arturo Reyes Sandoval

Director General

Ismael Jaidar Monter

Secretario General

María Isabel Rojas Ruíz

Secretaria Académica

Martha Leticia Vázquez González

Secretaria de Investigación y Posgrado

Yessica Gasca Castillo

Secretaria de Innovación e Integración Social

Marco Antonio Sosa Palacios

Secretario de Servicios Educativos

Ana María Arrona González

Secretaria de Administración

Noel Miranda Mendoza

Secretario Ejecutivo de la Comisión de Operación
y Fomento de Actividades Académicas

José Alejandro Camacho Sánchez

Secretario Ejecutivo del Patronato de Obras e Instalaciones

Marx Yazalde Ortiz Correa

Abogado General

Modesto Cárdenas García

Presidente del Decanato

Orlando David Parada Vicente

Coordinador General de Planeación e Información Institucional

Marco Antonio Ramírez Urbina

Coordinador de Imagen Institucional

Emmanuel González Rogel

Director de Formación e Innovación Educativa

Equipo Editorial Editorial Staff

Antonio Sánchez Márquez

Diseño y desarrollo web
Web development and design

Elizabeth García Aguirre

Corrección de estilo, diseño y formación
Proof editing, design and page layout

Beatriz Arroyo Sánchez

Coordinadora editorial
Editorial coordinator

Yessica Yazmín Gamboa Godínez

Asistente ejecutiva
Executive assistant

Innovación Educativa es una revista científica mexicana, arbitrada por pares a ciegas, indizada y cuatrimestral, que publica artículos científicos inéditos en español e inglés. La revista se enfoca en las nuevas aproximaciones interdisciplinarias de la investigación educativa para la educación superior, donde confluyen las metodologías de las humanidades, ciencias sociales y de la conducta. *Innovación Educativa* es una revista que se regula por la ética de la publicación científica expresada por el Committee of Publication Ethics, (COPE). Cuenta con los indicadores que rigen la comunicación científica actual y se suma a la iniciativa de acceso abierto no comercial (*open access*), por lo que no aplica ningún tipo de embargo a los contenidos. Su publicación corre a cargo de la Dirección de Formación e Innovación Educativa de la Secretaría Académica del Instituto Politécnico Nacional.

Innovación Educativa Año 26, No. 101, mayo-agosto de 2026, es una publicación cuatrimestral editada por el Instituto Politécnico Nacional, a través de la Dirección de Formación e Innovación Educativa Edificio Adolfo Ruiz Cortines, Av. Wilfrido Massieu s/n, esquina Luis Enrique Erro, Unidad Profesional "Adolfo López Mateos" Zacatenco, Alcaldía Gustavo A. Madero, C.P. 07738 Ciudad de México. Teléfono: 55 5729 6000, ext. 57166, <http://www.innovacion.ipn.mx>, Editor responsable: Emmanuel González Rogel. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título No. 04-2006-053010202400-102, ISSN: 1665-2673, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de Licitud de Título No. 11834, Certificado de Licitud de Contenido No. 8435 ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones Periódicas y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Domicilio de la publicación Dirección de Formación e Innovación Educativa de la Secretaría Académica Edificio Adolfo Ruiz Cortines, Av. Wilfrido Massieu s/n, esquina Luis Enrique Erro, Unidad Profesional "Adolfo López Mateos" Zacatenco, Alcaldía Gustavo A. Madero, C.P. 07738 Ciudad de México. Teléfono: 55 5729 6000, ext. 57166. Impreso por Top Digital, Calle Palma Nte. 405, Colonia Centro Histórico de la Ciudad de México, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06000, Ciudad de México, este número se terminó de imprimir el 15 de julio de 2026 con un tiraje de 50 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor responsable de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin la autorización previa del Instituto Politécnico Nacional.

INDIZACIÓN

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del conacyt, Clarivate Analytics Web of Science (WoS), Redalyc, Scientific Electronic Library Online (SciELO), Latindex-Directorio, Clase, Dialnet, Ranking Redib-Clarivate Analytics, Rebiun, Índice Internacional "Actualidad Iberoamericana", IRESIE, EBSCO-Host, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB) del CSIC, Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Innovación Educativa cuenta con la participación de evaluadores externos en el proceso de arbitraje.

Los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el criterio de la institución, a menos de que se especifique lo contrario. Se autoriza la reproducción parcial o total siempre y cuando se cite explícitamente la fuente.

Contenido

Presentación **6**

Influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia de docentes en activo **10**
Influence of emotional intelligence and resilience among in-service teachers
José Matías López-García, Ginés David López-García



Análisis de los niveles de agresividad en estudiantes de educación media superior: un enfoque de género **27**
Analysis of aggression levels in high school students: A gender approach
César Antonio Tapia Varela, Erika Jazmín Bañuelos Ramírez

Perspectivas y actitudes de estudiantes universitarios sobre políticas institucionales de cultura digital **50**
Perspectives and attitudes of university students about institutional policies around digital culture
Galo Emanuel López Gamboa, José Gabriel Domínguez Castillo, Patricio Henríquez Ritchie, Fernando Domínguez Pozos



Subjetividades en tránsito: capacitación tecnológica, formación para el trabajo y expectativas en estudiantes del CETIS **73**
Subjectivities in transit: technological and job training and student expectations in CETIS
Dalia Carolina Argüello Nevado

Sesgos androcéntricos en la educación ambiental crítica y decolonial: una lectura feminista **95**
Androcentric biases in critical and decolonial environmental education: A feminist reading
Mara Karidy Polanco Zuleta

Actitudes hacia la adopción de la gamificación por el profesorado universitario **118**
Attitudes towards the adoption of gamification by university professors
Abigail Emmanuel Márquez Ramírez, Joel Angulo Armenta

Lineamientos **136**

Guidelines **139**



Directorio núm. 101

Directora

María Isabel Rojas Ruíz

Editor en jefe / Editor in Chief

Emmanuel González Rogel

Comité Editorial Editorial Board

David Callejo Pérez

The Pennsylvania State University, EUA

Jayeel Cornelio Serrano

Ateneo de Manila University, Filipinas

Eugenio Echeverría Robles

Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños, México

Alejandro J. Gallard Martínez

Georgia Southern University, EUA

Manuel Gil Antón

El Colegio de México, México

Nirmalya Guha

Manipal University, India

Rocío Huerta Cuervo

Instituto Politécnico Nacional, México

Javier Lezama Andalón

Instituto Politécnico Nacional, México

Antonio Medina Rivilla

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Marie Noëlle-Rodríguez

Alliance française de Rio de Janeiro, Brasil

Pilar Pozner

Investigadora independiente, Argentina

Benjamín Preciado Solís

El Colegio de México, México

Claudio Rama Vitale

Universidad de la Empresa, Uruguay

Lizette Ramos de Robles

Universidad de Guadalajara, México

Antonio Rivera Figueroa

CINVESTAV, México

Carlos Roberto Ruano

Associate Researcher, University of Copenhagen

María Luisa C. Sadorra

National University of Singapore, Singapore

Miguel A. Santos Rego

Universidad de Santiago de Compostela, España

Luz Manuel Santos Trigo

CINVESTAV, México

Juan Silva Quiroz

Universidad de Santiago de Chile, Chile

Kenneth Tobin

The Graduate Center, City University of New York, EUA

Jorge Uribe Roldán

Facultad de Negocios Internacionales, UNICOC, Colombia

Alicia Vázquez Aprá

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Claudia Marina Vicario Solórzano

Instituto Politécnico Nacional, México

David Williamson Shaffer

University of Wisconsin, EUA

Comité de Arbitraje Arbitration Committee

Sandra Acevedo Zapata*

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia

Jesús Aguilar Nery*

IISUE, Universidad Nacional Autónoma de México

Luis O. Aguilera García*

Universidad de Holguín, Cuba

Noel Angulo Marcial

Instituto Politécnico Nacional, México

Luis Arturo Ávila Meléndez

Instituto Politécnico Nacional, México

Alma A. Benítez Pérez

Instituto Politécnico Nacional, México

Ivania de la Cruz Orozco*

CIDE, México

Raúl Derat Solís*

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Daniel Eudave*

Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Francisco Farnum*

Universidad de Panamá, Panamá

Alejandra Ferreira Pérez*

Cenidi - Danza José Limón - CENART, México

Katherina E. Gallardo Córdova*

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México

Luis Guerrero Martínez*

Universidad Iberoamericana, México

Claudia A. Hernández Herrera

Instituto Politécnico Nacional, México

Ignacio R. Jaramillo Urrutia*

Red ILUMNO, Colombia

Maricela López Ornelas*

Universidad Autónoma de Baja California, México

Mónica López Ramírez*

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Marcela Mandiola Cotroneo*

Facultad de Economía y Negocios, Universidad Alberto Hurtado, Chile

Víctor M. Martín Solbes*

Universidad de Málaga, España

Javier Martínez Aldanondo*

Consultor independiente, Catenaria, Chile

Ricardo Martínez Brenes*

unesco, Costa Rica

María Fernanda Melgar*

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Mónica del Carmen Meza*

Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, México

Tomás Miklos*

Instituto Nacional de Asesoría Especializada, S.C., México

Claudia Fabiola Ortega Barba*

Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, México

Eufasio Pérez Navío*

Universidad de Jaén, España

Ramón Pérez Pérez*

Universidad de Oviedo, España

Ana María Prieto Hernández*

Investigadora independiente, México

Jesús Antonio Quiñones*

Universidad Abierta y a Distancia, Universidad Santo Tomás, Colombia

Irazema E. Ramírez Hernández*

Benemérita Escuela Normal Veracruzana, México

Leticia Nayeli Ramírez Ramírez*

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México

Ana Laura Rivoir Cabrera*

Universidad de la República, Uruguay

Elena F. Ruiz Ledesma

Instituto Politécnico Nacional, México

Hugo E. Sáez Arreceygor*

Universidad Autónoma Metropolitana, México

Giovanni Salazar Valenzuela*

Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia, Colombia

Cristina Sánchez Romero*

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Velumani Subramaniam

CINVESTAV, México

Javier Tarango Ortiz*

Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Javier José Vales García*

Instituto Tecnológico de Sonora, México

Felipe Vega Mancera*

Universidad de Málaga, España

Lorenza Villa Lever*

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Federico Zayas Pérez*

Universidad de Sonora, México

***Árbitro externo**

Presentación

En el discurso educativo se suele dejar de lado la relación entre la inteligencia emocional (IE) del docente y el clima de comportamiento en el aula y, por ello, en este número de *Innovación Educativa* se presenta la conexión entre dos áreas de investigación: 1) la inteligencia emocional y la resiliencia entre docentes activos, y 2) el análisis de los niveles de agresión en estudiantes de bachillerato en función del género. Si el estado emocional del profesorado representa un factor ambiental para moldear el comportamiento estudiantil, valdría la pena determinar cómo la resiliencia y la IE de los maestros interactúan con la agresión del estudiantado con base en el género.

Se podría decir que la inteligencia emocional del docente actúa a manera de regulador para el ambiente de aprendizaje en el aula. Cuando un docente posee inteligencia emocional y resiliencia no solo puede gestionar su propio estrés, sino que también reduce en gran medida la agresión entre sus estudiantes. Cuando los docentes se agotan, amplifican el problema de manera inadvertida, y para comprenderlo se debe analizar cómo se manifiesta esa dinámica de agresión entre las y los estudiantes.

Los dos elementos señalados dan forma al tema central del número 101 de *Innovación Educativa*: “El efecto dominó emocional: la resiliencia del docente como regulador de la agresión estudiantil”, y que por separado integran los dos textos de la sección *Aleph*: “Influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia de docentes en activo”, seguido de “Análisis de los niveles de agresividad en estudiantes de educación media superior: enfoque de género”.

En el primero de ellos, dos investigadores españoles parten del concepto de resiliencia para explicar la habilidad de recuperarse con rapidez de las dificultades; en el contexto docente esto incluye desde manejar el comportamiento desafiante de los estudiantes hasta adaptarse a los cambios en el currículo o a las exigencias administrativas. A pesar de su relación, no se han estudiado las posibles influencias de la inteligencia emocional en la resiliencia de los docentes en activo, y el propósito del estudio consiste en analizar dicha influencia. Los principales resultados indican que no hay diferencias significativas en la inteligencia emocional entre maestros y maestras, pero sí en función de su experiencia como docentes.

En el segundo artículo de la sección *Aleph*, dos académicos de la Universidad Autónoma de Nayarit diseñaron una investigación cuantitativa para analizar diferencias de género en la manifestación de la agresividad entre estudiantes de bachillerato. Las formas de agresión fueron evaluadas a partir del Inventario de Hostilidad Buss-Durkee y no se encontraron diferencias importantes en la agresión general entre hombres y mujeres; sin embargo, aun cuando el análisis por género reveló diferencias sustanciales, pues si los hombres obtuvieron altos puntajes en agresión física, en otros el puntaje de las mujeres superó al de los hombres. Además, al separar los resultados por género se encontraron

diferencias en la correlación entre negativismo y culpa, lo cual evidencia las diversas formas en que se muestra la agresividad en función del género; por tanto, dicen los autores, las estrategias de prevención e intervención deben ser sensibles al género.

A su vez, la sección *Innovus* abre con “Perspectivas y actitudes de estudiantes universitarios sobre políticas institucionales de cultura digital”, un estudio comparativo realizado por académicos de la Universidad Autónoma de Yucatán y la Universidad Autónoma de Baja California Sur para diferenciar las percepciones y actitudes de estudiantes del norte y el sur de México acerca de las políticas institucionales en torno a la cultura digital. Se encontraron contrastes significativos que cuestionan los modelos tradicionales de adopción tecnológica en educación superior y ofrecen nuevas perspectivas sobre la construcción de la cultura digital universitaria. Se evaluaron elementos como disponibilidad de recursos tecnológicos, conectividad institucional e integración de tecnología educativa, lo que evidenció diferencias entre ambas instituciones: los universitarios de Yucatán valoraron más la disponibilidad de programas y recursos tecnológicos para el aprendizaje, mientras que los de Baja California Sur dieron prioridad a la conectividad a internet.

En la cuarta colaboración, “Subjetividades en tránsito: capacitación tecnológica, formación para el trabajo y expectativas en estudiantes del CETIS”, una académica del Cinvestav analiza la construcción de subjetividades entre estudiantes de bachilleratos tecnológicos a partir de indagar cómo es que dan sentido a su formación académica y sus expectativas laborales, así como en sus estrategias de estudio y empleo para la conformación de su identidad. Es un trabajo de exploración e interpretación con base en los principios de la epistemología cualitativa, y con ello busca aproximarse a fenómenos complejos y poco documentados desde la voz de los sujetos. Los resultados muestran subjetividades que transitan entre la asimilación de normas o marcos referenciales y espacios de resistencia en los que se subvierten límites impuestos. Los estudiantes valoran en forma positiva su formación desde parámetros que no se han considerado de manera suficiente para reforzar las opciones tecnológicas en las escuelas de nivel medio superior.

El quinto artículo de la sección *Innovus* fue realizado por una investigadora de la brasileña Universidad Federal de Santa Catarina. En “Sesgos androcéntricos en la educación ambiental crítica y decolonial: una lectura feminista” se indagan los fundamentos de la educación ambiental crítica y la educación ambiental decolonial desde una perspectiva feminista del sur, y para ello la autora revisa algunos textos representativos del campo. Como parte de sus resultados, logró identificar seis sesgos androcéntricos que operan como silencios epistémicos incluso en discursos transformadores: dicotomías sin subtexto de género, vínculo naturaleza-ser humano, uso acrítico del concepto Sumak Kawsay, invisibilización del trabajo de cuidados, omisión de la colonialidad del género y exclusión del patriarcado como estructura de poder. La autora propone enunciaciones que amplían los marcos interpretativos de la educación ambiental. Su colaboración no solo denuncia lo que ha sido

omitido, también plantea una educación ambiental decolonial y feminista como horizonte epistémico, político y pedagógico que reconozca la pluralidad de cuerpos, saberes y territorios históricamente excluidos.

Cerramos este número con “Actitudes hacia la adopción de la gamificación por el profesorado universitario”, artículo de investigación cualitativa realizado por académicos del Instituto Tecnológico de Sonora, y cuyo propósito consistió en estudiar el uso de la gamificación entre los maestros de educación superior. Entre sus resultados destaca que una gran mayoría de los docentes encuestados ya integran elementos de gamificación en sus tareas docentes, y que esto evidencia un creciente interés por metodologías innovadoras. Tal hallazgo fortalece la necesidad de fomentar percepciones positivas hacia la gamificación entre los docentes universitarios para facilitar su adopción efectiva en el aula. Además, los maestros manifestaron preferencia por los desafíos y los puntos como elementos de gamificación, y de ahí la necesidad de comprender su eficacia para motivar y hacer el aprendizaje más atractivo entre los estudiantes del nivel superior.

Dr. Emmanuel González Rogel

Alleph

Influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia de docentes en activo

Influence of emotional intelligence and resilience among in-service teachers

José Matías López-García,
jmlopez@valdeserrainternationalschool.com
ValdeSerra International School

Ginés David López-García
glopez@um.es
Universidad de Murcia

Recibido: 14/10/2024 Aceptado: 10/09/2025

Palabras clave: Bienestar docente, educación superior, experiencia docente, inteligencia interpersonal, resiliencia

Keywords: Teacher wellbeing, higher education, teaching experience, interpersonal intelligence, resilience

Resumen

La resiliencia es entendida como la habilidad de recuperarse con rapidez de las dificultades; en el contexto docente esto puede incluir desde manejar el comportamiento desafiante de los estudiantes hasta adaptarse a los cambios en el currículo o a las exigencias administrativas. A pesar de su relación, no se han estudiado las posibles influencias de la inteligencia emocional en la resiliencia de los docentes en activo. El objetivo principal consiste en analizar la influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en su práctica docente. Se utilizó un método observacional, transversal y no aleatorizado con una muestra de 103 docentes de entre 25 y 60 años ($M=33.93$; $DT=13.21$) y que imparten clase en diferentes centros de educación. Fueron utilizadas las escalas de inteligencia emocional y resiliencia, y en ellas se midieron las diferencias por sexo y años de experiencia. También se midió la predicción de la inteligencia emocional con la resiliencia a través del programa estadístico AMOS v.25. Los principales resultados indican la no existencia de diferencias significativas en la inteligencia emocional entre maestros y maestras, pero sí en función de su experiencia como docentes. Además, se encontró una predicción de la inteligencia emocional sobre la resiliencia en docentes. En el estudio se pone de manifiesto una situación clave para proponer planes de formación en inteligencia emocional para los docentes.



Abstract

Resilience is understood as the ability to bounce back quickly from difficulties; in the teaching context, this can range from dealing with challenging student behaviour to adapting to changes in the curriculum or administrative demands. Despite their relationship, the possible influences of emotional intelligence on in-service teachers' resilience have not been studied yet. The main objective was to analyse the influence of emotional intelligence and resilience in active teachers. An observational, cross-sectional, non-randomised study was conducted with a sample of 103 teachers between the ages of 25 and 60 ($M=33.93$; $SD=13.21$), working in different educational centres. The emotional intelligence and resilience scales were used. Differences by gender and years of experience in the scales were measured. In addition, the prediction of emotional intelligence with resilience was measured with the help of the statistical programme AMOS v.25. The main results indicate that there were no significant differences in emotional intelligence by gender, but there were significant differences according to teaching experience. In addition, a prediction of emotional intelligence on resilience in teachers was found. This study highlights a key situation in order to be able to propose training plans in emotional intelligence for teachers.

Introducción

En un estudio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013) se estimó la necesidad de crear 5.10 millones de puestos docentes para el año 2030, a fin de garantizar la enseñanza obligatoria universal. A pesar de los requerimientos por parte de las instituciones internacionales, cerca de 10% de los nuevos docentes españoles abandonan su profesión durante los primeros cinco años de servicio (Pineda-Herrero *et al.*, 2016). Entre los diversos motivos del abandono docente, autores como González-Escobar *et al.* (2020) han evidenciado las altas tasas de agotamiento profesional (*burnout*), la falta de compromiso laboral (Extremera *et al.*, 2005), la relación de condiciones laborales de la escuela (Gaete-Silva *et al.*, 2017) y los bajos niveles de resiliencia (Mérida-López *et al.*, 2020). En este sentido, indagar qué variables psicoeducativas promueven la resiliencia docente podría tener un alto impacto académico.

La resiliencia ha sido identificada como la piedra angular de todos los objetivos educativos, al estar ligado de manera muy estrecha a la calidad del proceso de enseñanza docente (OECD, 2018). De hecho, se piensa que la resiliencia podría estar influenciada en mayor medida por el rol de la inteligencia emocional que el docente pudiera adoptar dentro del aula. Conforme a la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2004), la inteligencia emocional contribuye de manera fundamental al bienestar psicológico del profesorado. Por un lado, la evidencia muestra que el desarrollo de la inteligencia emocional contribuye al bienestar personal de los docentes (Peña, 2012), reduce el agotamiento profesional (Extremera *et al.*, 2010, 2003) y favorecen un entorno de aprendizaje más efectivo (Van Uden *et al.*, 2013; Sutton y Wheatley, 2003). Por el contrario, el desarrollo de bajos valores de inteligencia emocional han sido asociados al incremento de emociones negativas como la ansiedad (Eysenck y Calvo, 1992; Rojo-Ramos *et al.*, 2024), el estrés y el agotamiento profesional (Troy *et al.*, 2017). Por este motivo



es crucial analizar la relación existente entre estas dos variables (i.e., inteligencia emocional y resiliencia), para que en los programas de formación del profesorado en activo se incorporen estrategias dirigidas a fortalecer la resiliencia de los docentes, entre ellas el promover un entorno que incremente la inteligencia emocional y permita crear habilidades eficientes para su desarrollo laboral.

Inteligencia emocional Principio del formulario

La inteligencia emocional ha sido definida como la utilización adaptativa de las emociones que permite al individuo afrontar retos y adaptarse de manera eficaz al medio que le rodea (Cabello *et al.*, 2010). La evidencia científica ha mostrado reciente interés en el desarrollo de este constructo para la labor docente (Valente y Lourenço, 2020), así como la importancia de generar habilidades de inserción social en los alumnos y alumnas (Baena-Extremera *et al.*, 2025; Herrenkohl *et al.*, 2019). En breve: docentes con altos valores de inteligencia emocional ofrecen a sus alumnos y alumnas recursos no solo académicos, sino emocionales, para afrontar las vicisitudes del aprendizaje de manera exitosa (Mérida-López y Extremera, 2017). Además, estudios como el de Valente y Lourenço (2020) muestran que el profesorado con alta inteligencia emocional es capaz de establecer una conexión emocional sólida, lo cual le permite comprender las necesidades y requerimientos del alumnado. De igual forma, Extremera *et al.* (2019) y Schoeps *et al.* (2019) han justificado la importancia de la inteligencia emocional como recurso personal clave del profesorado consensuado con sus implicaciones en el trabajo docente. Estos hechos son de gran relevancia para el desarrollo docente, pues los profesores con mayor inteligencia emocional afrontan los retos de manera menos negativa (Sommerfeldt y Kent, 2020), emplean estrategias de afrontamiento regulacional más eficientes (Palomera *et al.*, 2008) y experimentan menor afecto negativo debido a una menor regulación de las emociones (Morón y Biolik-Morón, 2021). Hasta donde sabemos, en pocos estudios se ha realizado un análisis de los niveles de inteligencia emocional en docentes, y en los que se ha hecho lograron constatar que los docentes no siempre perciben una alta inteligencia emocional (Palomera *et al.*, 2008). Por todo ello, se considera relevante conocer si los docentes se perciben a sí mismos como personas dotadas de inteligencia emocional.

Resiliencia

La resiliencia se ha conceptualizado como la capacidad que poseen las personas para desarrollarse a pesar de vivir en contextos negativos o situaciones de estrés prolongado (Werner, 2003). Es decir, afecta a individuos que tienen la capacidad de superar las adversidades y las situaciones adversas de los contextos socialmente negativos (Uriarte, 2005). Además, Rirkín y Hoopman (1991) contextualizan la resiliencia en el ámbito educativo como la capacidad de una persona para recuperarse, alzar el ánimo y llevar al máximo su competencia académica. Al hilo de esto, Day y Gu (2015) revelan que la resiliencia resulta de vital importancia para garantizar una calidad en el proceso educativo, debido a que los profesores resilientes se encuentran comprometidos con su labor docente y fomentan el desarrollo de la resiliencia entre sus alumnos. Incluso, se ha evidenciado su papel en la reducción del



agotamiento laboral en los primeros años de la labor docente (Le Cornu, 2009; Richards *et al.*, 2016). En este sentido, la resiliencia ha sido un predictor de diversas variables positivas en el desarrollo docente. Por un lado, la resiliencia está muy ligada al optimismo, el cual a su vez se relaciona con la satisfacción (Becerra-Fernández *et al.*, 2025; Ramírez-Fernández *et al.*, 2018). Además, se ha observado que los docentes con altos niveles de resiliencia tienen menores niveles de estrés, mayor compromiso y mejores estrategias de afrontamiento (González-Cabanach *et al.*, 2018; Vizoso *et al.* 2018). De esta manera la resiliencia del profesorado se entiende como una cuestión de calidad educativa, lo cual implica la retención de docentes que continúan desarrollándose en su profesión y maximizan su capacidad para ofrecer una enseñanza de alta calidad (Day y Gu, 2015). En este sentido, la investigación en el ámbito educativo suele hacer referencia a la capacidad para gestionar retos potenciales (i. e., como el comportamiento difícil de los alumnos); sin embargo, no abordan de manera directa la capacidad de los docentes para gestionar sus propias emociones y la influencia que estas tienen en el afrontamiento resiliente en que se encuentran inmersos.

Relación entre inteligencia emocional y resiliencia

La inteligencia emocional de los docentes y su resiliencia se encuentran relacionados de manera estrecha. De manera específica, los docentes cuya inteligencia emocional les permite percibir y regular sus reacciones emotivas son más propensos a mostrar actitudes resilientes, como la capacidad para recuperarse de la adversidad y abordar los retos con una actitud positiva (Mérida-López y Extremera, 2020; Morón y Biolik-Morón, 2021)). Además, diversos estudios han corroborado que los profesores con alto nivel de inteligencia emocional no solo manejan mejor el estrés y las emociones negativas, sino que también fomentan un ambiente de aprendizaje positivo (Hudson, 2013). Esta capacidad de regulación emocional es vital para el incremento de la resiliencia, ya que permite a los profesores y profesoras afrontar retos de la enseñanza con mayor eficacia y menos impacto negativo (Extremera *et al.*, 2019; Schoeps *et al.*, 2019). Del mismo modo, los docentes dotados con inteligencia emocional tienden a utilizar estrategias de afrontamiento más adaptativas y eficaces, lo que contribuye a su capacidad para superar las dificultades y mantenerse comprometidos con su labor educativa (González-Cabanach *et al.*, 2018; Vizoso *et al.*, 2018).

Por último, es importante señalar que en la inteligencia emocional pueden existir variaciones según las características de los docentes. Algunos estudios señalan que tanto el género (Mérida-López *et al.*, 2017; Villegas y Fonseca, 2023) como la antigüedad o tiempo de servicio pueden modular la forma en que el profesorado gestiona las demandas emocionales de la enseñanza y, por tanto, su nivel de resiliencia (Hascher y Waber, 2021; Palacios-Gómez *et al.*, 2023). Desde la literatura sobre desarrollo profesional docente se ha puesto de manifiesto que el profesorado novel suele encontrarse en una fase de transición y consolidación de su identidad profesional, caracterizada por una mayor incertidumbre, exposición a situaciones novedosas y percepción de menor control sobre el contexto de enseñanza, mientras que el profesorado con mayor experiencia tiende a disponer de repertorios más amplios de estrategias instruccionales y de afrontamiento,



así como de una identidad profesional más consolidada, lo cual puede influir en la forma en que regulan sus emociones y afrontan el estrés laboral (Granero-Gallegos *et al.*, 2025). En este sentido, la diferenciación entre profesorado novel y senior resulta de especial relevancia para el estudio conjunto de la inteligencia emocional y la resiliencia, dado que el nivel de experiencia docente puede actuar como un recurso o, por el contrario, como un factor de vulnerabilidad en función de cómo se gestionen las demandas del contexto escolar. Por todo ello, en el presente trabajo se toma el nivel de experiencia docente y el género como criterios fundamentales de diferenciación del profesorado a la hora de analizar la influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en docentes en activo. Para la descripción del estudio se utiliza *The Strengthening of Reporting of Observational studies in Epidemiology (STROBE) initiative* (von Elm *et al.*, 2008; Sánchez-Martín, 2024).

Metodología

Diseño

El diseño de la investigación fue observacional, transversal y no aleatorizado. La muestra estuvo formada por docentes en activo de diferentes centros públicos y privados andaluces. Se establecieron los siguientes criterios de inclusión: i) ser docente en un centro público o privado de enseñanzas; ii) estar en activo (estar ejerciendo la docencia como actividad profesional); criterios de exclusión: i) no cumplimentar el cuestionario en la totalidad o no enviarlo; ii) no dar el consentimiento informado acerca del uso de los datos de este estudio.

Participantes

Se realizó un muestreo por conveniencia en el que participaron un total de 103 docentes (54.4% mujeres; 45.6% hombres) en activo de diferentes centros públicos y privados. La edad de los participantes es de 25 a 60 años ($M=33.93$; $DT=13.21$). No hubo valores perdidos en los datos de la muestra incluida.

Instrumentos

Inteligencia emocional. Fue usada la Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) elaborada inicialmente por Salovey *et al.* (1995). Esta escala fue validada al contexto docente español por Fernández-Berrocal *et al.* (2004), que incluye 24 ítems para evaluar las creencias y actitudes de los docentes hacia aspectos básicos de las habilidades emocionales desde una perspectiva interpersonal. Esta escala identifica tres dimensiones propuestas por Mayer y Salovey (1997): i) claridad del estado de ánimo, ii) atención a los sentimientos y iii) reparación emocional. Se encuentra comprendido con tres dimensiones de la misma escala Likert de cinco puntos con ocho ítems (1 = *totalmente en desacuerdo*, 5 = *totalmente de acuerdo*). Englobando la dimensión de la atención (i.e., *Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo*), claridad (i.e., *A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones*) y reparación (i.e., *Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme*).



Resiliencia. Fue usada la escala CD-RISK validada y adaptada al contexto docente español por Notario-Pacheco *et al.* (2011). La CD-RISK estuvo compuesta por diez ítems (i.e., *Tengo tendencia a recuperarme pronto tras enfermedades, heridas u otras privaciones*). Esta escala tipo Likert estuvo graduada de 0 (*nunca*) a 5 (*siempre*), entendiendo como un valor alto de puntuaciones elevadas en dicha escala.

Procedimiento

En primer lugar se contactó a los directores de cuatro centros docentes de la comunidad de Andalucía, para solicitar permiso y su colaboración en la investigación. Luego los investigadores contactaron con los docentes de manera presencial. Los datos fueron recogidos mediante formulario en línea durante abril y mayo de 2024. En el formulario se explicaba en forma breve la importancia de la investigación, el anonimato de las respuestas, la forma de cumplimentar la escala y la posibilidad de abandonar su participación en el estudio en cualquier momento. Por último, todos los sujetos dieron su consentimiento para la inclusión de sus datos en el estudio con fines de investigación y aceptaron la cláusula de protección de datos.

Riesgo de sesgos

En relación con el riesgo de sesgos es importante puntualizar que no existió aleatorización muestral, debido a que el muestreo fue por conveniencia. Sin embargo, si existió cegamiento entre docentes e investigadores encargados del tratamiento y análisis de los datos. Por último, en el sesgo de participación fue voluntaria y la comunicación con los participantes se hizo de manera presencial.

Análisis de los datos

El análisis estadístico utilizado se materializó con el programa estadístico SPSS Statistics Windows, versión 25.0. En primer lugar, los estadísticos descriptivos de media y desviación típica fueron calculados. Además, se evaluó la normalidad de cada variable mediante Kolmogorov-Smirnov, junto con la inspección de asimetría y curtosis estandarizadas. También, se calculó la correlación de Pearson correspondiente a cada uno de los factores evaluados: resiliencia, atención, claridad y reparación. Por otro lado, para comprobar la diferencia de las medias por género y experiencia docente (novel <5 años; senior >5 años) se utilizó la prueba de la T de Student para muestras independientes.

También se realizó un modelo Path Analysis calculado con el programa estadístico AMOS v.25, para comprobar la predicción de las dimensiones de la inteligencia emocional sobre la resiliencia. Se siguieron los siguientes índices de ajuste para evaluar la fiabilidad del SEM: ratio χ^2/gl , TLI (Tucker-Lewis Index), CFI (Comparative Fit Index), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) y RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) con un IC de 90%. Para comprobar que los valores de los índices de bondad de ajuste fueron aceptables, se consideró tolerable en la ratio χ^2/gl un valor < 5; en los valores de CFI y TLI se consideraron rangos aceptables >.90 y en los de SRMR y RSMA < .08, respectivamente (Hu y Bentler, 1999).

El *Path Analysis* estableció relaciones de predicción de la inteligencia emocional (claridad, atención y reparación) sobre la resiliencia. Por



ello, siguiendo a Domínguez-Lara (2017) se cogió el valor de R^2 como tamaño del efecto para interpretar en forma correcta los resultados e interpretar de igual manera el grado de influencia cuantificado de la variable dependiente examinada por los predictores. Se establecieron los siguientes puntos de corte: .02 para pequeño, .13 para mediano y .26 grande (Cohen, 1992).

Resultados

Análisis preliminares

En primer lugar se calcularon los estadísticos descriptivos y las principales correlaciones de las variables del estudio que se presentan en la Tabla 1. Las variables se agruparon según su instrumento de medida, representando unos valores moderados y uniformes. Respecto a los valores de desviación típica, se encontraron valores más altos en la dimensión de Atención dentro de la inteligencia emocional. Las distribuciones no evidenciaron desviaciones sustantivas respecto de la normalidad (Kolmogorov-Smirnov $p > .05$ en general; asimetría y curtosis en rangos aceptables) y los diagramas de dispersión indicaron linealidad; por ello, se aplicó correlación de Pearson (r) y t de Student para comparaciones entre grupos (bilateral, $\alpha = .05$).

Por otro lado, respecto a los valores de asimetría encontramos que tanto la resiliencia como las tres dimensiones de la inteligencia emocional mostraron un valor negativo. Este hecho significó una tendencia hacia la izquierda en relación con la media. Por otro lado, tanto las tres dimensiones de la inteligencia emocional como la resiliencia mostraron valores negativos y, por tanto, mostraron una distribución aplanada. Las distribuciones no evidenciaron desviaciones sustantivas respecto de la normalidad ($p > .05$; asimetría y curtosis dentro de rangos aceptables).

Por último, se mostraron las principales correlaciones entre las variables estudiadas tal y como se puede observar en la Tabla 1. En primer lugar se destacan los valores de correlación entre la reparación y la claridad ($r = .57$, $p < .01$), así como reparación y resiliencia ($r = .54$, $p < .01$). Por otro lado, se encontró un bajo valor de correlación entre factores de inteligencia emocional, y de manera específica entre reparación y atención ($r = .27$, $p < .01$). Por último, no se encontró correlación entre la atención y la resiliencia ($p > .05$).



► **Tabla 1** Estadísticos descriptivos y correlación entre variables.

Variable	Rango	M	DT	Asimetría	Curtosis	1	2	3	4
1-Reparación	1-5	3.98	.69	-0.48	-.23	-	.27**	.57**	.54**
2-Atención	1-5	3.88	.99	-.30	-.61		-	.44**	.20*
3-Claridad	1-5	3.92	.67	-.26	-.71			-	.42**
4-Resiliencia	1-5	3.24	.51	-.70	-.12				-

Nota: *La correlación es significativa en el nivel .05; **La correlación de Pearson es significativa en el nivel .01.

Análisis principales

Con miras a encontrar las diferencias significativas según el género de los docentes, se utilizó la prueba T de Student para muestras independientes. Los datos más relevantes se presentan en la Tabla 2 y muestran que no se encuentran diferencias significativas para la resiliencia, así como para ninguno de los factores de la inteligencia emocional entre docentes hombres y mujeres.

► **Tabla 2** Prueba T de Student para muestras independientes según la variable Sexo.

Variable	Maestras M (DT)	Maestros M (DT)	T	gl	p	d
Reparación	3.97 (.72)	4.01 (.59)	.23	91	.819	.05
Atención	3.70 (.70)	3.94 (.73)	-1.39	91	.166	-.33
Claridad	3.88 (.64)	3.94 (.68)	-.35	91	.725	-.08
Inteligencia emocional	2.79 (.44)	2.78 (.35)	-0.14	91	.886	-.04
Resiliencia	3.21 (.54)	3.33 (.41)	1.01	91	.312	.24

Nota. M = media; DT = desviación típica; gl = grado de libertad; d = d de Cohen.

Por otro lado, en la Tabla 3 se presenta las diferencias de medias entre las variables estudiadas. Los principales resultados del presente análisis destacan diferencias significativas (i.e., reparación y claridad) en las dos dimensiones de la inteligencia emocional de los docentes. Asimismo, es importante mencionar que en la variable resiliencia no se encontraron diferencias significativas entre los docentes con más de cinco años de experiencia profesional y los maestros noveles. Por último, se encontraron diferencias significativas en la variable de inteligencia emocional compuesta como un único constructo.



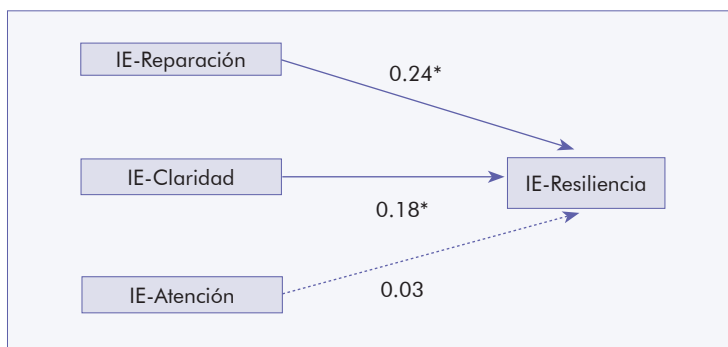
► **Tabla 3** Prueba T de Student para muestras independientes según la variable Antigüedad docente.

Variable	Novel M (DT)	Senior M (DT)	T	gl	p	d
Reparación	3.87 (.73)	4.25 (.49)	-2.44	91	.03	-.56
Atención	3.96 (.75)	3.67 (.62)	1.73	91	.08	.40
Claridad	3.87 (.71)	4.07 (.53)	-1.30	91	.03	-.30
Inteligencia emocional	2.74 (.45)	2.91 (.29)	-1.83	91	.02	-.42
Resiliencia	3.21 (.53)	3.34 (.46)	-1.14	91	.25	-.26

Nota. M = media; DT = desviación típica; gl = grado de libertad; d = d de Cohen.

El *Path Analysis* obtuvo unos ajustes aceptables. El valor de $\chi^2/gl = 4.556$, $p = .235$; CFI = .98; TLI = .97; RMSEA = .033 (90% CI = .000; .154), SRMR = .02. La varianza explicada de resiliencia fue $R^2 = .18$; reparación y claridad mostraron pesos de regresión significativos, mientras que atención no lo fue. Los resultados del *Path Analysis* (Figura 1) mostraron que tan solo dos (reparación y claridad) de las tres dimensiones de la inteligencia emocional predijeron la resiliencia.

► **Figura 1** Relaciones predictivas de inteligencia emocional sobre la resiliencia académica.



Nota: Líneas discontinuas representan relaciones no significativas; * $p < .05$.

Discusión

El objetivo de la presente investigación era analizar la influencia de la inteligencia emocional y la resiliencia en docentes en activo. Los resultados de este estudio evidencian que la inteligencia emocional, y de modo particular en sus dimensiones de claridad y reparación emocional, se relaciona de forma positiva con la resiliencia en docentes en activo. Además, se identificaron diferencias significativas en inteligencia emocional en función de la experiencia docente, mientras que no se observaron diferencias por género.

En primer lugar, los principales resultados exponen que no existen diferencias significativas en la inteligencia emocional y la resiliencia entre maestras y maestros. En relación con este último hallazgo, los resultados contradicen estudios previos que reportan diferencias de género en inteligencia emocional (Garaigordobil, 2020). Una posible explicación radica en que, dentro del contexto actual, los docentes podrían haber recibido una formación profesional más homogénea, lo que actuaría como factor nivelador en el desarrollo de estas competencias (Whitehead *et al.*, 2021; Espinoza-Gutiérrez *et al.*, 2024). Además, el entorno institucional y organizacional puede influir de forma significativa en la regulación emocional y la resiliencia, modulando las diferencias individuales observadas entre géneros (Jennings y Greenberg, 2009). Este contexto específico de actuación docente puede explicar la ausencia de diferencias significativas más allá de las características personales. Por ello, futuras líneas de investigación deberían tener en cuenta el nivel educativo al que van dirigidos.

De igual forma, los resultados muestran diferencias significativas en dos de las tres dimensiones de la inteligencia emocional, así como en el constructo de inteligencia emocional unidimensional. Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en la resiliencia atendiendo a la experiencia de los docentes. Cabría señalar aquí que los docentes con más años de servicio han enfrentado una mayor variedad de situaciones en el aula, lo cual favorece el desarrollo de habilidades de regulación emocional (Mayer *et al.*, 2008). Es decir, los docentes con mayor experiencia se han encontrado en su desarrollo profesional con más situaciones de interacción y prácticas diversas en el aula (Cabello-Sanz *et al.*, 2025). No obstante, el desgaste profesional acumulado a lo largo del tiempo (Maslach *et al.*, 2001) podría neutralizar los beneficios de la experiencia sobre la resiliencia, manteniéndola en niveles similares a los de docentes con menos antigüedad. En este sentido, aunque los docentes con más experiencia pueden desarrollar habilidades de inteligencia emocional superior a los noveles, habría que tener en cuenta el efecto del desgaste profesional sobre la resiliencia. En consecuencia, el desgaste podría contrarrestar los beneficios de la experiencia prolongada y mantener el nivel de resiliencia en un rango similar al de los docentes noveles.

Por último, los resultados del *path analysis* mostraron una predicción de la reparación y claridad sobre la resiliencia en los docentes. Estos resultados están respaldados por la literatura previa en el ámbito educativo (Salovey *et al.*, 1995), y podrían explicarse por la relevancia esencial que tienen la claridad y la reparación emocional para hacer frente a las adversidades (Salovey *et al.*, 1995). De esta manera, la claridad



emocional permitiría a los individuos comprender sus propios procesos emocionales y así poder gestionar situaciones adversas. Por otro lado, lo anterior también podría explicarse por la diferente naturaleza de la dimensión de atención a los sentimientos, que puede ser menos susceptible al desarrollo a través de la experiencia profesional. Por tanto, quizá esta dimensión dependa más de características de personalidad intrínsecas o menos modificables, como indican Brackett *et al.* (2004).

Implicaciones prácticas

Los resultados de esta investigación evidencian la necesidad de incorporar el desarrollo de la inteligencia emocional como componente estructural en la formación docente, sobre todo para fortalecer su resiliencia profesional. Esto implica que los programas de formación, inicial y continua, deben integrar estrategias que promuevan no solo habilidades pedagógicas, sino también competencias emocionales básicas, como la claridad emocional y la capacidad de reparación. En este sentido, se recomienda implementar *a)* actividades de autorreflexión emocional, como el aprendizaje-servicio, que favorezcan la toma de conciencia sobre el impacto de las emociones en la enseñanza (Valdemoros *et al.*, 2024; Valldecabres y López, 2024; Lobo-de-Diego *et al.*, 2024); *b)* dinámicas grupales digitales que fomenten el apoyo entre colegas, y *c)* procesos de retroalimentación estructurada para docentes noveles, orientados a la gestión de situaciones emocionales complejas en el aula (Saiz-González *et al.*, 2024). Además, se propone que las instituciones educativas realicen evaluaciones diagnósticas periódicas sobre inteligencia emocional, con el objetivo de detectar y atender debilidades en esta competencia desde el inicio de la carrera profesional (Granero-Gallegos *et al.*, 2025; Ponce *et al.*, 2025). Estas acciones permitirían anticipar factores de riesgo asociados al estrés y desgaste laboral, y así fortalecer la estabilidad emocional y la permanencia en el ejercicio docente (Huerta-Cuervo *et al.*, 2024).

Limitaciones

A pesar de los hallazgos expuestos, la presente investigación también cuenta con una serie de limitaciones y entre ellas destacan el tamaño de la muestra, debido a la dificultad de acceder al profesorado; la necesidad de interpretar los resultados con cautela, pues el muestreo fue realizado por conveniencia y no aleatorizado, lo cual dificulta la extrapolación de los resultados a otros contextos docentes, y por último, el propio diseño del estudio representa una limitación por sí mismo debido a su carácter transversal, por lo medir en un solo momento del tiempo ambas escalas imposibilita el uso de relaciones de causalidad entre ellas. Futuras líneas de investigación deben de establecer relaciones longitudinales entre las variables estudiadas.

Conclusiones

De la presente investigación se desprende que la inteligencia emocional se relaciona con la resiliencia docente, con asociaciones en claridad y reparación y ausencia de relación relevante para atención. Esto sugiere que las habilidades para interpretar los estados emocionales



propios y regularlos de forma eficaz se vinculan con mayores recursos de afrontamiento profesional. A nivel institucional, conviene integrar en la formación permanente talleres de regulación, acompañamiento entre pares y seguimiento por niveles de experiencia. Asimismo, la comunicación de resultados a equipos directivos puede apoyar políticas de bienestar docente y gestión de carga laboral.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación y que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

Referencias

- Baena-Extremera, A., Hueso López, C., Sánchez-Fuentes, J. A., Isidori, E. y Ortiz-Camacho, M. M. (2025). Desarrollo de la inteligencia emocional en Educación Primaria a través de la Educación Física: una revisión sistemática. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(38), 30-48. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i38.10114>
- Becerra-Fernández, C. A., Mayorga-Vega, D. y Guijarro-Romero, S. (2025). Effect of a gamified intermittent programming unit on enjoyment in Secondary School pupils in the physical education. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(38), 80-94. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i38.10475>
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual differences*, 36(6), 1387-1402. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>
- Cabello-Sanz, S., Muñoz-Parreño, J. A. y González-Benito, A. (2025). Impacto de un programa de educación emocional en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad de educación primaria: mejoras en el rendimiento académico. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(37), 75-88. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i37.10121>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Day, C. y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Narcea.
- Domínguez-Lara, S. (2017). Magnitud del efecto en análisis de regresión. *Interacciones: Revista de Avances en Psicología*, 3(1), 3-5. <https://doi.org/10.24016/2017.v3n1.46>
- Espinoza-Gutiérrez, R., Baños, R., Calleja-Núñez, J. J. y Granero-Gallegos, A. (2024). Efecto del estilo docente sobre el autoconcepto académico en universitarios mexicanos de Educación Física: mediación múltiple de las necesidades psicológicas básicas y la motivación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(36), 46-61. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i36.10087>



- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16(1), 47-60.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y *burnout* en profesores. *Encuentros en psicología social*, 1(5), 260-265.
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C. y Rey, L. (2019). Un amigo es un tesoro: inteligencia emocional, apoyo social organizacional y *engagement* docente. *Praxis & Saber*, 10(24), 69-92. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003>
- Extremera, N., Montalbán, F. M., & Rey, L. (2005). *Engagement* y *burnout* en el ámbito docente: análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Eysenck, M. W. y Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: the processing efficiency theory. *Cognitive Emotion*, 6, 409-434
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Gaete-Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F. y Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Garaigordobil, M. (2020). Intrapersonal Emotional Intelligence during Adolescence: Sex Differences, Connection with other Variables, and Predictors. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 10(3), 899-914. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030064>
- Gardner, H. (2004). Audiences for the theory of multiple intelligences. *Teachers College Record*, 106, 212-220
- González-Cabanach, R., Souto-Gestal, A., González-Doniz, L. y Franco-Taboada, V. (2018). Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 421-433. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.290901>
- González-Escobar, M., Silva-Peña, I., Gandarillas, A. P. y Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 592-604.
- Granero-Gallegos, A., Carrasco-Poyatos, M., Rubio-Valdivia, J. M. y López-García, G. D. (2025). Adaptación de la Escala de Identidad Profesional Docente al contexto español de la formación inicial del profesorado de Educación Física, y ámbitos STEM, Social-lingüístico y Artístico. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(38), 49-65. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i38.10199>
- Hascher, T. y Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational research review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Herrenkohl, T. I., Hong, S. y Verbrugge, B. (2019). Trauma-informed programs based in schools: Linking concepts to practices and assessing the evidence. *American Journal of Community Psychology*, 64(3-4), 373-388. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12362>
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>



- Hudson, P. (2013). Desirable attributes and practices for mentees: Mentor teachers' expectations. *European Journal of Educational Research*, 2(3), 107-119.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.2.3.107>
- Huerta-Cuervo, R., Ramírez Solís, M. E. y Vela Ibarra, C. A. (2024). Evaluación de las competencias socioemocionales de los estudiantes de educación media superior y superior. *Innovación educativa*, 24(94), 36-53.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717-723. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016>
- Lobo-de-Diego, F. E., Monjas-Aguado, R. y Manrique-Arribas, J. C. (2024). Experiences of Service-Learning in the initial training of physical education teachers. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 58-68.
<https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9688>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implication for educator*. Basic Books.
- Mérida-López, S. y Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>
- Mérida-López, S., Extremera Pacheco, N., Quintana Orts, C. y Rey, L. (2020). Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 67-76. [10.23923/rpye2020.01.186](https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186)
- Morón, M. y Biolik- Morón, M. (2021). Trait emotional intelligence and emotional experiences during the COVID-19 pandemic outbreak in Poland: A daily diary study. *Personality and individual differences*, 168, 110348.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110348>
- Notario-Pacheco, B., Solera-Martínez, M., Serrano-Parra, M. D., Bartolomé-Gutiérrez, R., García-Campayo, J. y Martínez-Vizcaíno, V. (2011). Reliability and validity of the Spanish version of the 10-item Connor-Davidson Resilience Scale (10-item CD-RISC) in young adults. *Health and quality of life outcomes*, 9(1), 63.
<https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-63>
- OECD (2018), *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301528-en>.
- Palacios-Gómez, J., Hortigüela-Alcalá, D. y Hernando-Garijo, A. (2023). Miedos y percepciones de la aplicación de la evaluación formativa y compartida por un docente novel de Educación Física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 16(34), 28-39. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i34.9627>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 437-454.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924010>



- Peña, M. E. N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo. *Revista de Educación*, 359. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-359-109>
- Pineda-Herrero, P., Agud-Morell, I. y Ciraso-Calí, A. (2016). Factors intervening in the entrance into labour market of graduates in educational sciences during crisis. A study in Catalonia. *Revista de Educacion*, 372(2), 141-158. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-318>
- Ponce, A.I. Pedreño-Plana, M., Ibáñez-López, F. J. y Sánchez-Martín, M. (2025). No solo de opiniones debiera vivir la maestra: la educación basada en evidencias. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(37). <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i37.9967>
- Ramírez-Fernández, E., Ortega-Martínez, A. R. y Calero-García, M. J. (2018). El optimismo como mediador entre la resiliencia y estados afectivos en adultos mayores. *Estudios de Psicología*, 39(2-3), 275-285.
- Richards, K. A. R., Levesque-Bristol, C., Templin, T. J. y Graber, K. C. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*, 19(3), 511-536. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11218-016-9346-x>
- Rirkin, M. y Hoopman, M. (1991). *Moving beyond risk to resiliency*. Minneapolis Public Schools.
- Rojo-Ramos, J., Calero-Morales, S., Gómez-Paniagua, S. y Galán-Arroyo, C. (2024). Ciberacoso y autoconcepto en escolares de Educación Física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 82-96. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9506>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
- Sánchez-Martín, M., Olmedo Moreno, E. M., Gutiérrez-Sánchez, M. y Navarro-Mateu, F. (2024). EQUATOR-Network: una hoja de ruta para mejorar la calidad y transparencia de la investigación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 108-116. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9529>
- Saiz-González, P., Iglesias, D., Coto-Lousas, J. y Fernandez-Rio, J.(2024). Explorando los recuerdos negativos del profesorado en formación sobre la Educación Física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 18(37), 47-59. <https://doi.org/10.25115/ecp.v18i37.10033>
- Schoeps, K., Chulià, A. T., Barrón, R. G. y Castilla, I. M. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56.
- Sommerfeldt, E. J. y Kent, M. L. (2020). Public relations as “dirty work”: Disconfirmation, cognitive dissonance, and emotional labor among public relations professors. *Public Relations Review*, 46(4), 101933. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2020.101933>
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teachers’ emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15, 327-358. 10.1023/A: 1026131715856
- Troy, A. S., Ford, B. Q., McRae, K., Zorolia, P. y Mauss, I. B. (2017). Change the things you can: Emotion regulation is more beneficial for people from lower than from higher socioeconomic status. *Emotion (Washington, D.C.)*, 17(1), 141-154. <https://doi.org/10.1037/emo0000210>
- United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation. (2013). A teacher for every child: Projecting global teacher needs from 2015 to 2030. www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs27-2013-teachers-projections.pdf



- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-80. <https://bit.ly/3R8ZCg0>
- Valdemoros, M. A., Gallardo, A. y Alonso, R. A. (2024). Inclusión de la educación física en el aula hospitalaria en clave de aprendizaje y servicio. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 1-16. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9686>
- Valente, S. y Lourenço, A. A. (2020). La inteligencia emocional marca la diferencia: el impacto de las habilidades de inteligencia emocional del profesorado en las estrategias de manejo de conflictos en el aula. *Know and Share Psychology*, 1(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4249>
- Valdecabres Hermoso, R. y López Secanell, I. (2024). El aprendizaje-servicio en educación secundaria: revisión sistemática desde la educación física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 33-46. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9659>
- van Uden, J. M., Ritzen, H. y Pieters, J. M. (2013). I think I can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32, 43-54. 10.1016/j.tate.2013.01.004
- Villegas, G. O. y Durán Fonseca, T. D. D. (2023). Inteligencia emocional docente durante la enseñanza virtual por confinamiento. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1581. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1581
- Vizoso, C., Rodríguez, C. y Arias-Gundín, O. (2018). Coping, academic engagement and performance in university students. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1515-1529. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1504006>
- Von Elm, E., Altman, D. G., Egger, M., Pocock, S. J., Gøtzsche, P. C. y Vandenbroucke, J. P. (2008). The Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) Statement: Guidelines for reporting observational studies. *Bulletin of the World Health Organization*, 85(11), 867-872. <https://doi.org/10.2471/BLT.07.045120>
- Werner, E. E. (2003). *La resiliencia en la escuela*. Paidós.
- Whitehead, J., Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E. y Boyd, L. (2021). Development and validation of a measure to assess early adolescents' perceptions of caring student-teacher relationships. *Frontiers in Education*, 6, 695298. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.695298>



Semblanzas

José Matías López-García es profesor de Historia en ValdeSerra International School. Su labor docente se centra en la enseñanza de las ciencias sociales, con especial interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación del profesorado. Ha desarrollado su trayectoria profesional en el ámbito educativo, donde participa en iniciativas orientadas a la innovación docente y la mejora de la práctica educativa. Sus líneas de interés se vinculan con el desarrollo profesional docente, el bienestar del profesorado y la aplicación de estrategias educativas basadas en la evidencia.

Ginés David López-García es doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y profesor en la Universidad de Murcia. Su labor docente e investigadora se centra en el ámbito de la educación física y la formación del profesorado, con especial interés en los procesos motivacionales, la teoría de la autodeterminación y el desarrollo de la competencia pedagógica. Ha participado en proyectos de investigación relacionados con el bienestar docente y el rendimiento académico, así como en la publicación de artículos en revistas científicas de impacto. Actualmente compagina su actividad investigadora con la docencia universitaria.



Análisis de los niveles de agresividad en estudiantes de educación media superior: un enfoque de género

Analysis of aggression levels in high school students: A gender approach

*César Antonio Tapia Varela
cesar.tapia@uan.edu.mx

*Erika Jazmín Bañuelos Ramírez
jazmin.ramirez@uan.edu.mx

*Universidad Autónoma de Nayarit

Recibido: 19/04/2024 Aceptado: 13/06/2025

Palabras clave: Adolescentes, agresión, agresividad, género, violencia

Keywords: Adolescents, aggression, aggressiveness, gender, violence

Resumen

El estudio empleó un diseño de investigación cuantitativo, no experimental y transversal, con un alcance correlacional-comparativo en una unidad académica de educación media superior de una universidad pública del estado de Nayarit, durante el ciclo escolar 2020-2021. Se realizó con el objetivo analizar diferencias de género en la manifestación de la agresividad de 1157 estudiantes, de los cuales la mayoría eran mujeres (67.07%) y contaban con edad promedio de 17 años. Se aplicó el Inventario de Hostilidad Buss-Durkee (BDHI) para evaluar las formas de agresión. De acuerdo con los resultados, no se identificaron diferencias significativas en la agresión general entre hombres y mujeres; sin embargo, aun cuando el análisis por género reveló diferencias importantes, ya que los hombres obtuvieron puntajes elevados en agresión física, en otras subescalas el puntaje de las mujeres superó al de los hombres. Además, al separar los resultados por género se encontraron diferencias en la correlación entre la subescala de negativismo y culpa, lo cual evidencia las diversas formas en que la agresividad se manifiesta en función del género; en consecuencia, las estrategias de prevención e intervención deben ser sensibles al género.

Abstract

The study employed a quantitative, non-experimental, cross-sectional research design with a correlational-comparative scope. It was conducted at an Upper Secondary Education Academic Unit of a public university in the state of Nayarit, Mexico, during the 2020-2021 school year. The study's objective was to analyze gender differences in the manifestation of aggressiveness in 1157 students, the majority of whom were female (67.07%) with an



average age of 17. The Buss-Durkee Hostility Inventory (BDHI) was applied to evaluate forms of aggression. According to the results, no significant differences were identified in overall aggression between men and women. However, a gender-specific analysis revealed important distinctions: men scored higher in physical aggression, while in other subscales, women's scores surpassed those of men. Additionally, when separated by gender, differences were found in the correlation between the negativism and guilt subscales. This highlights the variability in how aggressiveness is manifested depending on gender. Therefore, prevention and intervention strategies should be gender-sensitive.

Introducción

Los términos acoso, agresión, conducta agresiva, agresividad y violencia son conceptos distintos, aunque están relacionados. Y a pesar de que los utilizamos de forma cotidiana, algunas personas, incluso los investigadores, suelen confundirlos o emplearlos de manera indistinta, por ello es importante diferenciarlos para comprender en forma adecuada el comportamiento del ser humano.

De acuerdo con las investigaciones de Fritz *et al.* (2023), Miswartiningsi, (2022), Nocentini *et al.* (2023), y Zakzuk-López y Vázquez-Miraz (2021), la agresión se define como toda acción o reacción que genera dolor, lesión o daño a personas y animales. Esta puede manifestarse a través de conductas agresivas, definidas como comportamientos que implican la expresión conductual específica del sujeto, entre ellas:

- Agresión directa: incluye la agresión física que genera daño corporal mediante golpes, patadas, empujones, rodillazos, codazos, cabezazos o la destrucción de objetos; agresión psicológica y/o verbal expresada por medio de insultos, amenazas, humillaciones, empleo de palabras altisonantes o hirientes. Este tipo de conducta busca causar daño psicológico, generar un ambiente hostil, intimidante, humillante u ofensivo; por último, la agresión simbólica se manifiesta con gestos, señas o ademanes que pueden interpretarse como ofensivos.
- Hostilidad indirecta: incluye la agresión relacional, la cual es difícil de detectar o probar porque el agresor, con el fin de evitar la confrontación, manifiesta su conducta agresiva de forma sutil o encubierta, mediante conductas como la exclusión, ignorar de manera deliberada, uso del sarcasmo, comentarios indirectos o insinuaciones, sabotaje encubierto de proyectos o actividades, daño a la reputación, aislamiento social, influencia negativa en otros hacia la víctima, y diseminar rumores para dañar la imagen o sabotear las relaciones interpersonales de la víctima y excluirla de su entorno.

En el ámbito de la investigación, el estudio de la agresividad ha revelado que se trata de una conducta instintiva y con la finalidad de adaptación. Es, en esencia, una respuesta de protección y supervivencia que surge cuando es difícil controlar emociones como la frustración, el enojo o el miedo, o cuando percibimos que una situación amenaza nuestra integridad física, emocional, familiar o material (Johnsen *et al.*,



2020; Lepskiy, 2021; Zakzuk-López y Vázquez-Miraz, 2021; McMahon *et al.*, 2024; Plessen *et al.*, 2023; Sepúlveda y Moreno, 2017; Urquiza 2022, y Viottini *et al.*, 2020).

En cambio, la violencia se diferencia de la agresividad en un aspecto crucial: no es un acto impulsivo. Diversos estudios coinciden en que la violencia es una conducta agresiva intencionada, planificada y sistemática. Su propósito es ejercer control, dominio o causar un daño significativo, ya sea a uno mismo o a otras personas (Buggs, *et al.*, 2023; Danylenko, 2021; Jiménez-Ponce y Jiménez-Ramírez, 2023; Johnsen *et al.*, 2020; McMahon *et al.*, 2024; Mikołajczuk, 2020; Usta, 2022; Viottini *et al.*, 2020).

Dentro de este marco, el acoso se considera una forma específica de violencia. Como señalan Flores *et al.* (2023) y Valenzuela-Vela y García-Peral (2025), puede manifestarse en cualquier entorno donde las personas interactúen. Por lo general inicia con agresiones verbales o psicológicas que, si no se detienen, pueden intensificarse hasta llegar a la agresión física. Estas dinámicas suelen desarrollarse en relaciones donde el poder es desigual, lo que deja a la víctima en una posición de gran vulnerabilidad.

En síntesis, aunque en la vida cotidiana la agresividad y la violencia con frecuencia se presentan de manera conjunta, es importante reconocer que no forman parte del mismo fenómeno. La agresividad puede manifestarse como una respuesta impulsiva y, en algunos casos, como respuesta adaptativa ante ciertas circunstancias; a su vez, la violencia está ligada a una acción deliberada y orientada de manera específica a causar daño. Entender esta diferencia es esencial para generar estrategias de prevención e intervención efectivas en contextos en los que se presentan estas conductas.

La investigación sobre la violencia en entornos educativos de educación media superior (EMS) en México ha sido limitada, a pesar de la extensa red de casi 17 500 escuelas y más de 20 subsistemas, tanto a nivel federal como estatal, que incluyen universidades públicas y privadas. Estas instituciones están regidas por las normativas de la Subsecretaría de Educación Media Superior, encargada de supervisar este nivel educativo (Razo, 2018).

A pesar del rezago educativo enfrentado por México en décadas pasadas, la EMS ha experimentado un crecimiento constante, lo cual supera incluso el crecimiento de la población general. En parte, este avance se atribuye a la reforma del artículo 3 de la Constitución mexicana, que establece la responsabilidad del Estado para garantizar la educación obligatoria. Además, el artículo 31 constitucional establece la obligación de los padres de fomentar la asistencia de sus hijos a los diferentes niveles educativos (Weiss, 2018).

El ambiente escolar ejerce una influencia significativa en la decisión de los estudiantes de permanecer en la escuela o abandonarla, como señalan Arellano-Esparza y Ortiz-Espinoza (2022). La transición de secundaria a preparatoria genera estrés adicional debido a los cambios biológicos, la interacción con nuevos compañeros y el aumento de las exigencias académicas, lo que puede desencadenar problemas como depresión, ansiedad, trastornos alimentarios y conductas de riesgo. Además, un entorno escolar negativo, caracterizado por la violencia, puede exacerbar estas situaciones.



Durante varios años no se prestó atención al tema de violencia escolar en México (Romero y Prieto, 2021). Sin embargo, cuando las cifras de deserción escolar se empezaron a incrementar se prestó atención al tema y se descubrió que era un problema mucho más profundo, pues la Encuesta Nacional de Deserción de Educación Media Superior de 2012 evidenció que muchos adolescentes truncan sus estudios sobre todo por problemas en casa, lo cual evidencia la importancia de la familia en el desarrollo de los jóvenes. Por ejemplo, la investigación de Ramírez y Velazco (2020) indica que cuando los padres tienen un menor nivel educativo sus hijos pueden enfrentar desafíos como el desinterés por el estudio, las adicciones, la violencia o embarazos a temprana edad. Por esta razón la violencia se ha convertido en una prioridad en la agenda pública de México desde hace algunos años (Del Tronco y Madrigal, 2016).

Es fácil confundir la violencia escolar con el acoso escolar o *bullying*, pero en realidad son fenómenos distintos. La violencia escolar abarca una amplia gama de comportamientos negativos que ocurren dentro y fuera de la escuela, como las peleas, el vandalismo o la formación de pandillas (Santoyo y Frías, 2014). El acoso escolar, por otro lado, se refiere a los actos de violencia que se repiten una y otra vez entre compañeros. Se trata de una o más personas que hostigan y buscan causar daño físico o psicológico a otro estudiante. En resumen, toda forma de acoso es violencia, pero no toda violencia escolar es acoso.

De acuerdo con Gaffney *et al.* (2019), el tema del acoso escolar tomó importancia en los años 80, debido a una serie de suicidios entre jóvenes en Noruega relacionados con esta problemática. El acoso se caracteriza por tres elementos principales: *a)* la intención de causar daño; *b)* El comportamiento es repetitivo y *c)* la existencia de un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima. Dicho de otra forma, los acosadores buscan dañar a sus víctimas de forma intencional y constante a lo largo del tiempo.

Espinoza y Tobar-Viera (2023) destacan la agresión como un fenómeno psicológico complejo que puede causar daño a otros y guarda estrecha relación con la violencia. Esta puede manifestarse de diversas formas, como agresiones físicas o verbales, y está asociada a sentimientos de hostilidad e ira. La comprensión de la agresión es crucial, pues se ha demostrado que puede ser un indicador de violencia extrema, sobre todo entre la población juvenil. Las estadísticas muestran que el homicidio es una de las consecuencias más graves de la agresión, con un alto número de víctimas cada año en todo el mundo, con predominio en Latinoamérica. Por lo tanto, es esencial abordar este fenómeno desde una perspectiva psicológica.

Fregoso-Borrego *et al.* (2021) señalan que la violencia escolar conlleva una variedad de problemas, como lesiones físicas y trastornos psicológicos, que afectan el bienestar individual y el desarrollo regional. Este fenómeno, influido por múltiples factores, requiere un enfoque integral que incluya a la familia, la comunidad y la escuela. Además, Ayala-Carrillo (2015) resalta su complejidad y la necesidad de analizarla desde diversas disciplinas para comprenderla, considerando la interrelación entre lo público y lo privado, los comportamientos colectivos e individuales, las diferencias de género y las influencias culturales. Es



esencial comprender estos factores para prevenir y abordar con eficacia la violencia en las escuelas.

Las conductas violentas en México son un problema grave que afecta tanto a la comunidad estudiantil como al rendimiento académico y la sociedad en general (Saucedo y Guzmán, 2018). Este interés busca entender los factores que generan violencia en el entorno educativo, mejor conocido como acoso escolar o *bullying*. Este fenómeno puede manifestarse a través de agresiones directas o indirectas, que pueden involucrar tanto al personal docente como al estudiantado y estar dirigidas hacia otros estudiantes.

Es importante diferenciar entre agresión directa e indirecta. La primera implica confrontación y causar daño físico o verbal, mientras que la segunda busca afectar la autoestima y las relaciones sociales de manera sutil, usando estrategias como rumores, chismes o gestos de desprecio (Carrascosa *et al.*, 2018). Los hombres tienden a ejercer ambos tipos de violencia con mayor frecuencia e intensidad que las mujeres, aunque las diferencias en la aplicación de la hostilidad indirecta entre ambos géneros son mínimas.

Esta distinción se entiende mejor a la luz del sexismo hostil, según Luna-Bernal y Laca-Aroceno (2017), que describe creencias y comportamientos discriminatorios arraigados hacia las mujeres, pues considera a los hombres superiores y atribuye una supuesta inferioridad a las mujeres. Esta concepción se respalda en la investigación de Cuello y Oros (2013), quienes indican que la agresión directa, más prevalente en hombres, puede llevar a percibir a las mujeres como menos propensas a la agresión. Sin embargo, también señalan que las mujeres recurren a una forma de agresión conocida como agresión relacional, la cual afecta la integración en un grupo social y genera exclusión mediante acciones como ignorar o limitar la participación en actividades grupales, difundir rumores maliciosos o hablar mal de alguien a sus espaldas, con lo cual se evita la confrontación directa.

De acuerdo con Gómez-Garibello y Chaux (2014), la agresión relacional enfrenta retos debido a la existencia de términos como “agresión indirecta” y “agresión social”, que tienen significados similares, pero definiciones diferentes. Por otro lado, existe la falsa creencia de que solo las mujeres utilizan la agresión relacional. Aunque algunos estudios sugieren que es más común en mujeres que en hombres, otros no encuentran diferencias significativas.

El Inventario de Hostilidad de Buss-Durkee (BDHI) tiene como objetivo identificar las formas usuales de reacciones agresivas de los encuestados. Considerado el instrumento más conocido y utilizado para evaluar la agresividad durante más de cinco décadas, consta de 75 ítems (60 ítems directos y 15 ítems de redacción inversa) destinados a medir aspectos de ira/hostilidad y agresividad. Incluye subescalas como agresión física, agresión indirecta, irritabilidad, negativismo, resentimiento, suspicacia, culpa y agresión verbal (Fernandez *et al.*, 2015; Lezhnina y Kurapova, 2020).

El objetivo de esta investigación es analizar las disparidades en los niveles de agresividad entre mujeres y hombres estudiantes de la Unidad Académica Preparatoria de una universidad pública del estado de Nayarit durante el ciclo escolar 2020-2021, utilizando el BDHI.



Método

Diseño

El estudio empleó un diseño de investigación cuantitativo, no experimental y transversal, con un alcance correlacional-comparativo.

El diseño es no experimental porque las variables clave (agresividad y género) no se manipularon; se observaron y midieron en su estado natural. La temporalidad es transversal, pues la recolección de datos se realizó en un único momento (ciclo escolar 2020-2021). Este diseño permitió analizar el estado y las interrelaciones de las variables en ese periodo específico, aunque no fue posible establecer relaciones de causalidad ni la evolución temporal.

Tuvo un doble alcance correlacional y comparativo. El primero para examinar las interrelaciones y el grado de asociación entre las ocho subescalas del Inventario de Hostilidad de Buss-Durkee; y el segundo con el propósito de determinar posibles diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias de agresividad entre los grupos preexistentes de mujeres y hombres.

Participantes

Se evaluaron estudiantes de la Unidad Académica Preparatoria, con la participación de 1 157 alumnos. De estos, 771 (67 %) eran mujeres y 386 (33 %) eran hombres, con una edad media de 17 años y un rango de entre 15 y 22 años. A todos los estudiantes se les administró el BDHI.

Criterios de selección

Este proyecto inició en el año 2019, cuando nos reunimos con los directivos de una Unidad Académica Preparatoria adscrita a una universidad pública del estado de Nayarit. Se realizó la propuesta de las pruebas psicológica que se aplicarían a los estudiantes de dicho plantel, las cuales fueron aprobadas en 2020, y luego de su aprobación fueron publicadas en la plataforma digital de la institución, aunado a que los maestros y directivos solicitaron a los estudiantes su apoyo para responder dicho instrumento. Para tal fin los maestros proporcionaron el acceso directo al formulario mediante redes sociales, y por ello la recolección de datos se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2020-2021, en un contexto de particular complejidad debido a la pandemia por COVID-19. Como muchas otras actividades educativas, esta investigación tuvo que adaptarse a las condiciones impuestas por la emergencia sanitaria y, en consecuencia, la aplicación del cuestionario se realizó a través de un formulario de Google, lo cual facilitó que las y los estudiantes pudieran responder desde casa.

Para promover la participación se contó con el apoyo de docentes y autoridades académicas, quienes compartieron la convocatoria a través de medios institucionales como correos electrónicos, grupos escolares en redes sociales y plataformas digitales. En el formulario, las y los estudiantes encontraron un aviso de privacidad, junto con una pregunta de consentimiento informado, donde se les explicaba el objetivo del estudio y se solicitaba su participación de manera voluntaria y anónima. Se cuidó en todo momento el respeto a la privacidad y el uso responsable de la información proporcionada.



Para la conformación de la muestra se utilizaron criterios de inclusión que consideraron a estudiantes activos de nivel medio superior de una universidad pública en el estado de Nayarit, México, con edades entre 15 y 22 años, que contaran con acceso a internet y aceptaran participar de forma voluntaria mediante la firma digital del consentimiento informado. Se excluyó a quienes no completaron el cuestionario o no aceptaron los términos éticos de participación. La técnica de muestreo fue no probabilística por conveniencia, con prioridad a la accesibilidad y disponibilidad de las personas participantes.

Instrumento

El Inventario de Hostilidad de Buss-Durkee (BDHI) es un instrumento de autoinforme compuesto por 75 ítems dicotómicos que evalúa siete dimensiones de la hostilidad (agresión física, hostilidad indirecta, irritabilidad, negativismo, resentimiento, recelo y hostilidad verbal) y una escala de culpa (Contardi, *et al.*, 2016; Prado, 2018). Según Contardi *et al.* (2016), la estructura factorial del BDHI distingue entre la expresión manifiesta de la hostilidad (agresión física, hostilidad indirecta, irritabilidad y agresión verbal) y la expresión encubierta (resentimiento y recelo). En términos psicométricos, el inventario arroja puntuaciones entre 28 y 140, donde valores elevados indican una mayor presencia del constructo. Respecto a su fiabilidad, aunque la literatura reporta una consistencia interna para las subescalas con coeficientes alfa de Cronbach (α) entre .54 y .81, el estudio de Contardi *et al.* (2016) obtuvo un $\alpha = .85$ para la escala global, confirmando su robustez estadística en la muestra evaluada.

Para la aplicación del BDHI en el estudio realizado entre 2019 y 2021 se utilizó un Formulario de Google, garantizando la confidencialidad y la autorización de los participantes mediante un aviso de privacidad y una pregunta de consentimiento.

El 31 de marzo de 2020, la Secretaría de Salud publicó un acuerdo en el *Diario Oficial de la Federación*, destinado a hacer frente a la emergencia sanitaria provocada por el virus SARS-CoV2. Ahí se ordenó la suspensión inmediata, desde el 30 de marzo hasta el 30 de abril de 2020, de las actividades no esenciales con el fin de reducir la propagación del virus en la comunidad. Sin embargo, la ejecución del instrumento se vio afectada, lo que resultó en la prolongación del proceso de recolección de datos hasta septiembre de 2021. Una vez completada esta etapa, se procedió al análisis de los datos utilizando el software estadístico SPSS versión 25.0, siguiendo las recomendaciones de Tapia y Cevallos (2021).

Dado que la población de esta investigación consta de 1 157 estudiantes, se realizaron pruebas tanto de forma general como por géneros masculino y femenino. Se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para verificar si los datos seguían una distribución normal ($p < 0.05$), en línea con las sugerencias de Santabárbara (2019) de emplear pruebas no paramétricas cuando los datos no cumplen con el supuesto de normalidad. Luego se aplicaron las pruebas de correlación de Spearman, t de Welch y Kruskal-Wallis para determinar la existencia de correlaciones entre las subescalas del BDHI, así como para evaluar



posibles diferencias significativas en las medias estadísticas entre las subescalas según el género.

Estas pruebas permitieron realizar deducciones y obtener conclusiones. Según Montilla y Kromrey (2010), el t-test de Welch, considerados como alternativas al t-test de Student, suelen ser preferibles en situaciones donde se violan los supuestos de normalidad y homocedasticidad. Además, de acuerdo con Ortiz y Moreno (2011), la prueba t de Welch es la opción principal en los programas estadísticos actuales para comparar medias cuando las varianzas no son iguales. Molina Arias *et al.* (2020), García *et al.* (2020) y Molina *et al.* (2020) también respaldan el uso del t-test de Welch y Kruskal-Wallis en casos donde no se cumpla con la normalidad y homocedasticidad.

Resultados

Correlación de Spearman en mujeres y hombres (Tabla 1)

Patrones de correlación general

Se observa que todas las correlaciones entre las subescalas son positivas y significativas a un nivel de $p < 0.01$ (indicado por el doble asterisco, **). La magnitud de estas correlaciones de Spearman (r_s) oscila entre un mínimo de $r_s = 0.12$ (entre Negativismo y Culpa) y un máximo de $r_s = 0.47$ (entre Irritabilidad y Resentimiento).

Relaciones destacadas y de mayor magnitud

Las asociaciones más fuertes (mantuvieron intervalo de correlación débil) se encontraron entre las siguientes subescalas, lo que sugiere una importante superposición o interdependencia conceptual y empírica:

- Irritabilidad y Resentimiento: esta fue la correlación más alta obtenida ($r_s = 0.47$, $p < 0.01$), lo que indica un intervalo de correlación débil.
- Recelo y Resentimiento: muestra un intervalo de correlación débil ($r_s = 0.45$, $p < 0.01$).
- Irritabilidad y Agresión verbal: presentan una asociación débil ($r_s = 0.43$, $p < 0.01$).
- Resentimiento y Culpa: se relacionan de forma débil entre sí ($r_s = 0.42$, $p < 0.01$).
- Irritabilidad y Recelo: muestran una correlación débil ($r_s = 0.37$, $p < 0.01$).

Correlaciones por subescala

Agresión física: se correlaciona de manera positiva y significativa con todas las demás subescalas, aunque con magnitudes de escasa a débil (r_s entre 0.18 y 0.32). Las asociaciones más altas son con Irritabilidad ($r_s = 0.32$, $p < 0.01$) y Negativismo ($r_s = 0.29$, $p < 0.01$).

Agresión indirecta: presenta sus correlaciones más altas con las subescalas de agresión encubierta o actitudes hostiles: Irritabilidad ($r_s = 0.35$, $p < 0.01$), Agresión verbal ($r_s = 0.31$, $p < 0.01$) y Resentimiento ($r_s = 0.31$, $p < 0.01$).

Irritabilidad y Hostilidad cognitiva/afectiva: reflejan un componente de hostilidad o afecto negativo, como Irritabilidad, Resentimiento,



y Recelo; exhiben las correlaciones internas y cruzadas más elevadas del modelo, lo que subraya su papel central como constructos latentes en la expresión de la agresión. Por ejemplo: Irritabilidad con Resentimiento ($r_s = 0.47$, $p < 0.01$). Irritabilidad con Agresión verbal ($r_s = 0.43$, $p < 0.01$). Resentimiento con Recelo ($r_s = 0.45$, $p < 0.01$).

Correlaciones de menor magnitud

Las asociaciones más débiles (escasa) se observan en las relaciones de Culpa con otras subescalas, lo cual era previsible dada su naturaleza de emoción autocrítica, opuesta a las facetas de agresión externa. Las correlaciones menos fuertes incluyen: Negativismo y Culpa ($r_s = 0.12$, $p < 0.01$). Culpa y Agresión física ($r_s = 0.18$, $p < 0.01$). Agresión verbal y Agresión física ($r_s = 0.19$, $p < 0.01$). Agresión física y Recelo ($r_s = 0.20$, $p < 0.01$).

► **Tabla 1** Principales correlaciones de Spearman (mujeres y hombres).

Subescala	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Agresión física	1.00							
2. Agresión indirecta	0.21**	1.00						
3. Irritabilidad	0.32**	0.35**	1.00					
4. Negativismo	0.29**	0.24**	0.35**	1.00				
5. Resentimiento	0.25**	0.31**	0.47**	0.27**	1.00			
6. Recelo	0.20**	0.21**	0.37**	0.27**	0.45**	1.00		
7. Agresión verbal	0.19**	0.31**	0.43**	0.36**	0.38**	0.36**	1.00	
8. Culpa	0.18**	0.20**	0.32**	0.12**	0.42**	0.33**	0.32**	1.00

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral). ** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Principales correlaciones de Spearman en mujeres (Tabla 2).

El análisis de correlación de Spearman se aplicó a la muestra de mujeres para explorar las relaciones entre las subescalas del inventario de agresión. Los resultados (Tabla 2) revelan un patrón consistente de asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre todas las subescalas (todas con $p < 0.01$, indicado por **), lo cual sugiere que las facetas de agresión y hostilidad son interdependientes en la población femenina.

Magnitud y patrones clave

La fuerza de las correlaciones (r_s) oscila entre un mínimo de $r_s = 0.18$ (entre Agresividad Indirecta y Recelo) y un máximo de $r_s = 0.48$ (entre Irritabilidad y Resentimiento).

Asociaciones más fuertes (mantuvieron intervalo de correlación débil): se encuentran de modo consistente entre las dimensiones de hostilidad afectiva y cognitiva (Irritabilidad, Resentimiento, Recelo) y la Agresividad verbal, destacando el papel central de la hostilidad interna en la manifestación de la agresión femenina: Irritabilidad y Resentimiento: presentan la correlación más fuerte ($r_s = 0.48$, $p < 0.01$). lo que se



interpreta como correlación débil. Recelo y Resentimiento: muestran una asociación débil ($r_s = 0.47$, $p < 0.01$). Irritabilidad y Agresividad verbal: se relacionan de forma débil ($r_s = 0.41$, $p < 0.01$). Irritabilidad y Negativismo: muestran una correlación débil ($r_s = 0.36$, $p < 0.01$). Agresividad verbal y Resentimiento / Recelo: ambas se correlacionan en la misma magnitud ($r_s = 0.36$ y $r_s = 0.35$ respectivamente, $p < 0.01$).

Correlaciones por subescala

Agresividad física: mantiene correlaciones positivas significativas con todas las demás subescalas, variando de magnitudes escasa a débil (r_s entre 0.24 y 0.34). Su asociación más alta es con Irritabilidad ($r_s = 0.34$, $p < 0.01$), seguida de cerca por Negativismo ($r_s = 0.33$, $p < 0.01$), lo que sugiere que la tendencia a la irritación y la oposición son componentes importantes en la manifestación de la agresividad física en mujeres.

Agresividad indirecta: a menudo se considera una forma de agresión más prevalente en mujeres, se correlaciona con las otras subescalas en magnitudes débiles. Sus relaciones más altas son con Irritabilidad ($r_s = 0.28$, $p < 0.01$), Agresividad física ($r_s = 0.27$, $p < 0.01$), Agresividad verbal ($r_s = 0.27$, $p < 0.01$) y Resentimiento ($r_s = 0.29$, $p < 0.01$). La correlación escasa en toda la matriz es la de Agresividad indirecta con Recelo ($r_s = 0.18$, $p < 0.01$).

Hostilidad y Agresión verbal: tal como se destacó, las subescalas de hostilidad (Irritabilidad, Resentimiento, Recelo) y Agresividad verbal a pesar de haber obtenido la mayor puntuación, están entrelazadas de forma débil. Los puntajes obtenidos entre estas variables (r_s hasta 0.48) sugieren que, en las mujeres, la agresión abierta (verbal) y las actitudes hostiles (afectivas y cognitivas) forman un núcleo de alta interdependencia dentro del constructo general de agresión.

► **Tabla 2** Principales correlaciones de Spearman (mujeres).

Subescala	1	2	3	4	5	6	7	8
1.- Agresividad física	1.00							
2.- Agresividad indirecta	0.27**	1.00						
3.- Irritabilidad	0.34**	0.28**	1.00					
4.- Negativismo	0.33**	0.21**	0.36**	1.00				
5.- Resentimiento	0.26**	0.29**	0.48**	0.31**	1.00			
6.- Recelo	0.24**	0.18**	0.35**	0.26**	0.47**	1.00		
7.- Agresividad verbal	0.24**	0.27**	0.41**	0.36**	0.36**	0.35**	1.00	
8.- Culpa	0.20**	0.16**	0.32**	0.15**	0.40**	0.34**	0.30**	1.00

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral). ** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).



Principales correlaciones de Spearman en Hombres (Tabla 3)

El análisis de correlación no paramétrica de Spearman se aplicó a la muestra de hombres para determinar las relaciones entre las diversas subescalas de agresión. Los resultados (Tabla 3) indican una amplia red de asociaciones positivas y significativas entre la mayoría de las subescalas, lo que refuerza la idea de un constructo de agresión multidimensional pero interconectado. Todas las correlaciones son significativas a $p < 0.01$ (indicado por **), con una excepción notable.

Patrones clave y relaciones destacadas

La magnitud de las correlaciones (r_s) en esta muestra oscila entre un valor no significativo de $r_s = 0.07$ y un máximo de $r_s = 0.45$.

Asociaciones más fuertes (intervalo de correlación débil)

Las correlaciones con puntuaciones más altas se observan entre las subescalas que reflejan el componente de hostilidad afectiva y cognitiva (Irritabilidad, Resentimiento, Recelo) y las formas de agresión indirecta y verbal: Irritabilidad y Resentimiento: presentan una correlación débil ($r_s = 0.45$, $p < 0.01$). Irritabilidad y Agresividad verbal: muestran una asociación débil ($r_s = 0.44$, $p < 0.01$). Irritabilidad y Agresividad indirecta: revelan una conexión débil ($r_s = 0.43$, $p < 0.01$). Resentimiento y Recelo: muestran una asociación débil ($r_s = 0.42$, $p < 0.01$). Resentimiento y Agresividad verbal: también presentan una correlación débil $r_s = 0.42$, $p < 0.01$.

Correlaciones por subescala

Agresividad física: se correlaciona de forma positiva y significativa con todas las demás subescalas, con magnitudes que van de escasa a débil. Su asociación más fuerte es con Irritabilidad ($r_s = 0.40$, $p < 0.01$), lo cual indica que la facilidad para la frustración o el enojo es el componente emocional ligado de manera estrecha a la manifestación de agresión física en los hombres. Las correlaciones con las otras subescalas son siempre más bajas (entre $r_s = 0.16$ y $r_s = 0.29$).

Agresividad indirecta: muestra su relación más fuerte y distintiva con la Irritabilidad ($r_s = 0.43$, $p < 0.01$), y sugiere que la agresión encubierta o manipuladora es impulsada con fuerza por un temperamento irritable en esta muestra. Otras asociaciones notables incluyen Resentimiento ($r_s = 0.36$, $p < 0.01$) y Agresividad verbal ($r_s = 0.33$, $p < 0.01$).

Irritabilidad, Resentimiento y Agresividad verbal: al igual que en la muestra general, estas subescalas actúan como ejes centrales con las correlaciones con puntuaciones más altas. La Irritabilidad, en particular, mantiene lazos con las dimensiones conductuales (física, indirecta, verbal) y actitudinales/afectivas (Resentimiento, Recelo).

La dimensión de la Culpa: es crucial destacar la relación de la subescala Culpa. Si bien se correlaciona de manera positiva, y escasa o nula con la mayoría de las subescalas (sobre todo con Resentimiento y Agresividad verbal), presenta la única asociación no significativa con Negativismo ($r_s = 0.07$, $p > 0.05$). Este resultado sugiere que, en los hombres, la tendencia a la oposición y el desafío (Negativismo) opera de forma casi independiente de los sentimientos de remordimiento o autocondena (Culpa).



► **Tabla 3.** Principales correlaciones de Spearman (hombres).

Subescala	1	2	3	4	5	6	7	8
1.- Agresividad física	1.00							
2.- Agresividad indirecta	0.26**	1.00						
3.- Irritabilidad	0.40**	0.43**	1.00					
4.- Negativismo	0.28**	0.28**	0.32**	1.00				
5.- Resentimiento	0.28**	0.36**	0.45**	0.18**	1.00			
6.- Recelo	0.18**	0.26**	0.40**	0.27**	0.42**	1.00		
7.- Agresividad verbal	0.29**	0.33**	0.44**	0.34**	0.42**	0.37**	1.00	
8.- Culpa	0.16**	0.28**	0.33**	0.07	0.45**	0.32**	0.35**	1.00

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Análisis de la prueba T de Welch y de Kruskal-Wallis (Tabla 4)

Los análisis descriptivos y los contrastes inferenciales (Test T de Welch y/o Kruskal-Wallis) se aplicaron a los puntajes de las subescalas del (BDHI) para las muestras de mujeres (N=772) y hombres (N=379). Los resultados están orientados a evaluar la distribución de los puntajes y la significancia de las diferencias observadas dentro de cada grupo.

Resultados específicos para mujeres (N=772). Asociaciones significativas ($p < 0.05$)

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la distribución de los puntajes en la mayoría de las subescalas, lo cual sugiere que existen diferencias en las tendencias de respuesta dentro de esta muestra femenina: **Agresividad física:** se observa una distribución significativamente diferente (o una diferencia significativa entre grupos de comparación) con $p = 0.00$. El promedio ($\bar{x}=2.92$) se sitúa cerca del punto de corte (3.00). **Agresividad indirecta:** el análisis resultó altamente significativo ($p = 0.00$), con una media de $\bar{x}=4.32$. **Irritabilidad:** se encontró una diferencia altamente significativa ($p = 0.00$), donde la media ($\bar{x}= 6.01$) coincide prácticamente con el punto de corte (6.00). **Recelo:** la diferencia fue significativa ($p = 0.02$), con una media de $\bar{x}=5.92$. **Agresividad verbal:** muestra una diferencia altamente significativa ($p = 0.00$), con una media de $\bar{x}=7.04$ que es la más alta en esta muestra. **Puntuación total:** la puntuación total de agresión exhibe una diferencia significativa ($p = 0.01$), con una media de $\bar{x}= 37.50$.

Ausencia de Significancia ($p \geq 0.05$)

No se detectaron diferencias significativas en la distribución (o entre los grupos de comparación): **Negativismo:** el valor $p = 0.06$ no alcanza el umbral de significancia de 0.05, lo que indica una distribución de puntajes más homogénea o la ausencia de diferencias significativas entre los grupos comparados. **Resentimiento:** con $p = 0.51$ se confirma la ausencia de diferencias significativas o una distribución homogénea en la muestra. **Culpa:** con un valor $p = 0.33$, no se encuentran diferencias significativas en esta subescala.



Resultados específicos para hombres (N=379). Asociaciones significativas ($p < 0.05$)

Los resultados de los hombres siguen un patrón similar a las mujeres en cuanto a las subescalas que muestran diferencias significativas: **Agresividad física:** se encontró una diferencia altamente significativa ($p = 0.00$), con una media más alta ($\bar{x}=3.85$) en comparación con el punto de corte (4.00) y con respecto a las mujeres ($\bar{x}=2.92$). **Agresividad indirecta:** el análisis resultó altamente significativo ($p = 0.00$). **Irritabilidad:** se observa una diferencia altamente significativa ($p = 0.00$). **Recelo:** se detectó una diferencia significativa ($p = 0.02$). **Agresividad verbal:** muestra una diferencia altamente significativa ($p = 0.00$). **Puntuación total:** la puntuación total difiere de manera significativa ($p = 0.01$), con una media de $\bar{x}=35.87$.

Ausencia de significancia ($p \geq 0.05$)

Al igual que en las mujeres, tres subescalas no mostraron diferencias significativas: **Negativismo:** con $p = 0.06$, no se encontró una diferencia significativa en la distribución. **Resentimiento:** con $p = 0.50$, no se reportan diferencias significativas. **Culpa:** con $p = 0.34$, se confirma la ausencia de diferencias significativas.

► **Tabla 4** Análisis de la prueba T de Welch y de Kruskal-Wallis.

Subescala BDHI	Punto de corte BDHI	Mujeres (N=772)					Hombres (N=379)				
		$\bar{x}$	$\bar{x}$	SD	S2	P valor	$\bar{x}$	$\bar{x}$	SD	S2	P valor
Agresividad física	3	2.92	3.00	1.60	2.57	0.00	3.85	4.00	1.90	3.60	0.00
Agresividad indirecta	6	4.32	4.00	1.35	1.82	0.00	3.84	4.00	1.63	2.67	0.00
Irritabilidad	6	6.01	6.00	1.99	3.95	0.00	5.47	5.00	2.00	4.01	0.00
Negativismo	S/N	2.34	2.00	1.44	2.07	0.06	2.18	2.00	1.37	1.87	0.06
Resentimiento	2	3.85	4.00	1.80	3.24	0.51	3.78	4.00	1.75	3.06	0.50
Recelo	2	5.92	6.00	1.97	3.87	0.02	5.62	6.00	2.05	4.21	0.02
Agresividad verbal	6	7.04	7.00	1.98	3.91	0.00	6.17	6.00	2.07	4.27	0.00
Culpa	S/N	5.10	5.00	2.08	4.34	0.33	4.97	5.00	2.24	5.03	0.34
Puntuación total	27	37.50	37.50	9.04	81.72	0.01	35.87	36.00	9.85	97.02	0.01

Nota. S/N: Sin punto de corte descrito en el BDHI.



Discusión

El objetivo central de este estudio fue analizar las diferencias de género en la manifestación de la agresividad y hostilidad en estudiantes de educación media superior, utilizando el Inventario de Hostilidad de Buss-Durkee. Si bien el análisis inicial a nivel poblacional no identificó diferencias significativas, este hallazgo superficial subraya la necesidad crítica de realizar análisis desagregados por género para descubrir la estructura real y los canales de expresión de la agresión (Andrasczyk y Gierczyk, 2017).

Los resultados del análisis de correlación de Spearman revelaron patrones de agresión distintivos, enfatizando una diferencia cualitativa en la forma en que la hostilidad se organiza y se manifiesta en cada género.

En la población femenina, la Hostilidad cognitiva emergió como el núcleo del patrón agresivo. La correlación débil, pero significativa, de la Irritabilidad con el Resentimiento ($r_s = .48, p < .01$), así como con el Recelo ($r_s = .35, p < .01$) y la Agresividad verbal ($r_s = .41, p < .01$), sugiere que la hostilidad se caracteriza ante todo por una estructura emocional e interna. La manifestación de la hostilidad se centra en la desconfianza y el resentimiento, sirviendo estos componentes cognitivos no solo como elementos centrales de la hostilidad general en mujeres, sino también como posibles mecanismos de defensa psicológica que evitan la agresión física directa (Zavrazhina y Kopchenova, 2023).

En contraste, el patrón en hombres apuntó hacia la Agresión conductual. Aunque se identificó una conexión entre Irritabilidad y Resentimiento ($r_s = .45, p < .01$), la vinculación de la Irritabilidad con las manifestaciones conductuales como la Agresividad física ($r_s = .40, p < .01$) y la Agresividad verbal ($r_s = .44, p < .01$) fue de particular relevancia. Este patrón correlacional apoya la noción de que, en la población masculina, el enojo y la frustración tienen una propensión más directa a la expresión observable y conductual (Cordero, 2022; Rivera y Cahuana, 2016). Este hallazgo es coherente con la investigación que indica que la ira en hombres se manifiesta a través de irritabilidad y negativismo (componente conductual), mientras que en mujeres lo hace mediante resentimiento y recelo (componente cognitivo) (Syahputra *et al.*, 2024; Voulgaridou y Kokkinos, 2023).

La exploración de la subescala de Negativismo, un componente apenas abordado en estudios sobre violencia escolar (Saucedo y Guzmán, 2018), arrojó un hallazgo crucial relacionado con la socialización de género.

- Vínculo Negativismo-Culpa en mujeres: la correlación positiva, aunque débil, entre Negativismo y Culpa en mujeres ($r_s = .15, p < .01$) es reveladora. La socialización de género, la cual históricamente prioriza la sensibilidad, la compasión y el cuidado de la imagen (Andrasczyk y Gierczyk, 2017; García, 2019), parece inducir un costo emocional en forma de culpa al manifestar comportamientos abiertamente desafiantes. Este “freno” emocional sugiere un factor que podría contribuir a una mayor capacidad para el control de impulsos en mujeres (Pacheco *et al.*, 2021).



- Disociación en hombres: la ausencia de correlación significativa entre Negativismo y Culpa en hombres ($r_s = .07$, $p > .05$) indica una disociación entre la conducta desafiante y el remordimiento. Este fenómeno puede atribuirse a estereotipos sociales que tienden a minimizar la culpa y que, en algunos contextos, incluso pueden reforzar la agresión a través del reconocimiento de la masculinidad hegemónica (Larrañaga *et al.*, 2018).

Esta perspectiva se refuerza con la sugerencia de que la respuesta a la agresión difiere por sexo. Las mujeres emplean el resentimiento como una herramienta estratégica para manipular, mientras que los hombres tienden a responder con contra-agresión y venganza, destacando la dimensión instrumental de la agresión en cada género (Zavrazhina y Kopchenova, 2023). La provocación también media esta dinámica; si bien Denson *et al.* (2018) hallaron que las mujeres son menos agresivas en entornos controlados, la provocación tiene el potencial de desestabilizar esta norma internalizada de evitación de conflicto, induciendo una respuesta agresiva debido a la presión social por mantener la imagen y la empatía (Andrasczyk y Gierczyk, 2017).

La integración de los análisis de correlación con las puntuaciones medias de las subescalas ratificó los canales preferentes de expresión de la agresión y la hostilidad.

- Dominio de la Agresión directa en hombres: los hombres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en Agresividad física ($\bar{x}_{\text{hombres}} = 3.85$ vs. $\bar{x}_{\text{mujeres}} = 2.92$, $p < .01$). Este resultado está en fuerte concordancia con una vasta literatura que apunta a la propensión masculina a la agresión directa, caracterizada por la generación de daño corporal o la destrucción de objetos (Archer, 2004; Andrasczyk y Gierczyk, 2017; Carrasco-Muñoz *et al.*, 2021; Cordero, 2022; Rivera y Cahuana, 2016; Vorob'eva y Stadnyuk, 2016; Zavrazhina y Kopchenova, 2023). Es fundamental, sin embargo, considerar que la magnitud de estas diferencias puede variar de manera sustancial según el contexto cultural (Nivette *et al.*, 2019).
- Agresividad relacional y verbal en mujeres: los hallazgos confirman que las mujeres no son menos agresivas, sino que su hostilidad se manifiesta por vías distintas (Denson *et al.*, 2018; Vorob'eva y Stadnyuk, 2016). Esto se confirmó por las puntuaciones significativamente más altas en Hostilidad indirecta ($\bar{x}_{\text{mujeres}} = 4.32$ vs. $\bar{x}_{\text{hombres}} = 3.84$, $p < .01$), lo que apoya el uso femenino de formas de agresión más sutiles y relacionales (Buelga, 2009; Cuello, 2014; Cuello y Oros, 2013; Voulgaridou y Kokkinos, 2023; Syahputra *et al.*, 2024). De igual forma, las mujeres obtuvieron puntuaciones bastante más altas en Irritabilidad (mujeres = $\bar{x}6.01$ vs. $\bar{x}_{\text{hombres}} = 5.47$, $p < .01$), Recelo ($\bar{x}_{\text{mujeres}} = 5.92$ vs. $\bar{x}_{\text{hombres}} = 5.62$, $p = .02$) y Agresividad verbal ($\bar{x}_{\text{mujeres}} = 7.04$ vs. $\bar{x}_{\text{hombres}} = 6.17$, $p < .01$). Este patrón evidencia que las mujeres también son capaces de agredir verbalmente, desmitificando el estereotipo de que esta forma de agresión es exclusiva de los hombres (Richardson, 2005, citado en Denson *et al.*, 2018).



La agresividad, en cualquiera de sus formas relacional/indirecta o física, tiene el potencial de generar graves consecuencias para la salud mental y las relaciones sociales. La agresión extrema puede tener desenlaces fatales, lo que subraya la necesidad ineludible de abordar este fenómeno desde una perspectiva biopsicosocial integral (Espinoza y Tobar-Viera, 2023; Herkovits y Spinelli, 2021).

Conclusiones

Esta investigación cumplió su objetivo al confirmar que la agresión en estudiantes de educación media superior es un fenómeno complejo con diferencias de género significativas que exigen análisis específicos. Se identificó un modelo de agresión diferenciado: en hombres, la agresión se inclina hacia la manifestación física y directa (reflejada en la media más alta en Agresividad física) e impulsada por la Irritabilidad; en mujeres, la agresión se manifiesta sobre todo a través de la hostilidad indirecta y verbal (con medias más altas en Hostilidad indirecta y Agresividad verbal) y se caracteriza por una mayor integración de los componentes cognitivos como el Resentimiento y el Recelo. La socialización de género modula la respuesta emocional, evidenciada en la correlación significativa entre Negativismo y Culpa en mujeres y su ausencia en hombres, lo que sugiere un mayor costo emocional por la conducta desafiante en el sexo femenino. Estos hallazgos tienen implicaciones claras para la prevención, demandando que los programas sean sensibles al género, enfocándose en el manejo de la ira e impulsos en hombres y en la gestión de la hostilidad indirecta y las emociones subyacentes en mujeres.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación y que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.



Referencias

- Andrasczyk, W. y Gierczyk, M. (2017). Physical and relational aggression. An introduction to gender differentiation. *Studia Edukacyjne*, 46, 225-234.
<https://doi.org/10.14746/se.2017.46.14>
- Archer, J. (2004). Sex Differences in Aggression in Real-World Settings: A Meta-Analytic Review. *Review of General Psychology*, 8(4), 291-322.
<https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.4.291>
- Arellano-Esparza, C. A. y Ortiz-Espinoza, Á. (2022). Educación media superior en México: abandono escolar y políticas públicas durante la COVID-19. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 74, 33-52.
<https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5292>
- Ayala-Carrillo, M. D. R. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 11(4), 493-509. DOI: <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.36.ma>
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127-141.
<https://www.redalyc.org/pdf/337/33712020009.pdf>
- Buggs, S. A. L., Lund, J. J. y Kravitz-Wirtz, N. (2023). Voicing narratives of structural violence in interpersonal firearm violence research and prevention in the United States. *Frontiers in Public Health*, 11, Article 1143278.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1143278>
- Carrasco-Muñoz, M. A., Martínez-Morales, C. V. y Pajuelo-Garay, P. E. (2021). Alexitimia y agresión en adolescentes: sus diferencias de género. *Desafíos*, 12(2), 129-134.
 DOI: <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.2.343>
- Carrascosa, L., Buelga, S. y Cava, M. J. (2018). Relaciones entre la violencia hacia los iguales y la violencia filio-parental. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 15, 98-109.
<https://doi.org/10.4995/reinad.2018.10459>
- Contardi, A., Imperatori, C., Penzo, I., Del Gatto, C. y Farina, B. (2016). The association among difficulties in emotion regulation, hostility, and empathy in a sample of young Italian adults. *Frontiers in Psychology*, 7, Artículo 1068.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01068>
- Cordero Ríos, P. (2022). Agresividad en las escuelas de adolescentes: una revisión de la literatura científica de 2015 a 2020. *Conrado*, 18 (84), 202-206.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100202&lng=es&tlng=en
- Cuello, M. I. y Oros, L. (2013). Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños argentinos de 9 a 13 años. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(36), 209-229.
<https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645436011.pdf>
- Cuello, M. I. (2014). Empatía y agresividad física y verbal en la infancia tardía [Empathy and physical and verbal aggression in late childhood]. En *Memorias VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XXI Jornadas de Investigación; Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (Tomo 2, pp. 27-31). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/236518/CONICET_Digital_Nro.6a934b80-f7f4-4aa7-8841-27dc39edfac2_C.pdf?sequence=5&isAllowed=y



- Danylenko, D. O. (2021). Violence as a criminal-legal category. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University, Series "Law"*, 32, 39–44.
<https://doi.org/10.26565/2075-1834-2021-32-06>
- Del Tronco Paganelli, J. y Madrigal Ramírez, A. (2016). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Trabajo Social UNAM*, 4, 9-27. <https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2013.4.54048>
- Denson T.F., O'Dean S.M., Blake KR y Beames J.R. (2018) Aggression in Women: Behavior, Brain and Hormones. *Front. Behav. Neurosci.*, 12, 81.
<https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00081>
- Diario Oficial de la Federación 21/04/2020.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5592067&fecha=21/04/2020#gsc.tab=0
- Espinoza, I. y Tobar Viera, A. (2023). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Agresión (AQ) en estudiantes universitarios ecuatorianos. *Revista Ecos de la Academia*, 9(18), 9-27.
<https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v9i18.907>
- Fernandez, E., Day, A. y Boyle, G. J. (2015). Measures of anger and hostility in adults. En G. J. Boyle, D. H. Saklofske y G. Matthews (Eds.), *Measures of personality and social psychological constructs* (pp. 74–100). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386915-9.00004-8>
- Flores Partida, C. A., Vera Noriega, J. Ángel y Tánori Quintana, J. (2023). Clima escolar y acción docente para intervenir en eventos de violencia escolar, resultados del Programa Nacional de Convivencia Escolar en el Noroeste de México. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(48), 12-29.
<https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.001>
- Fregoso-Borrego, D., Vera-Noriega, J. Á., Duarte-Tánori, K. G. y Peña-Ramos, M. O. (2021). Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: revisión sistemática. *Entramado*, 17(2), 42-58.
<https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7574>
- Fritz, M., Soravia, S.-M., Dudeck, M., Malli, L. y Fakhoury, M. (2023). Neurobiology of aggression-Review of recent findings and relationship with alcohol and trauma. *Biology*, 12(3), 469. <https://doi.org/10.3390/biology12030469>
- Gaffney, H., Tfofi, M. M. y Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and violent behavior*, 45, 111-133.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- García Álvarez, D., Hernández-Lalinde, J., Espinosa-Castro, J.-F. y Soler, M. J. (2020). Salud mental en la adolescencia montevideana: una mirada desde el bienestar psicológico [Mental health in the Montevidean adolescence: A view from the psychological well-being]. *AVFT – Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(2), 205–213.
https://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_avft/article/view/19431
- García, H. D. (2019). Impulsividad y agresividad en cadetes de policía. *Actualidades en psicología*, 33(126), 17-31. <https://doi.org/10.15517/ap.v33i126.32472>
- Gómez-Garibello, C. y Chaux, E. (2014). Agresión relacional en preescolar: variables cognitivas y emocionales asociadas. *Universitas Psychologica*, 13(2), 565-574. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.arpv>
- Herkovits, D. y Spinelli, H. (2021). Homicidios en jóvenes: sociabilidades locales en la habilitación de la agresión interpersonal letal. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26, 4945-4954.
 DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.3.21402019>



- Jiménez-Ponce, F. y Jiménez-Ramírez, F. (2023). Aggressiveness and violence - An issue. *Revista Médica del Hospital General de México*, 87(2)
<https://doi.org/10.24875/HGMX.23000056>
- Johnsen, G., Morken, T., Baste, V., Rypdal, K., Palmstierna, T. y Johansen, I. (2020). Characteristics of aggressive incidents in emergency primary health care described by the Staff Observation Aggression Scale - Revised Emergency (SOAS-RE). *BMC Health Services Research*, 20.
<https://doi.org/10.1186/s12913-019-4856-9>
- Larrañaga, E., Navarro, R. y Yubero, S. (2018). Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26(56), 19-28.
<https://doi.org/10.3916/C56-2018-02>
- Lepskiy, M. (2021). Aggression: Definition, subject field, attributions and instrumental research axes. *Scientific Journal: Newsletter on the Results of Scholarly Work in Sociology, Criminology, Philosophy and Political Science*, 2(2), 30-41. <https://doi.org/10.61439/ABET1675>
- Lezhnina, L. V. y Kurapova, I. A. (2020). Students' aggressiveness and its connection with intellectual development in youth. En *Proceedings of SOCIOINT 2020 - 7th International Conference on Education and Education of Social Sciences* (pp. 253-258), <https://doi.org/10.46529/socioint.2020184>
- Luna-Bernal, A. C. A. y Laca-Arocena, F. A. (2017). Sexismo ambivalente y estilos de manejo de conflictos en estudiantes de bachillerato. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 182-209.
<https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.296>
- McMahon, S. D., Worrell, F. C., Reddy, L. A., Martinez, A., Espelage, D. L., Astor, R. A., Anderman, E. M., Valido, A., Swenski, T., Perry, A. H., Dudek, C. M. y Bare, K. (2024). Violence and aggression against educators and school personnel, retention, stress, and training needs: National survey results. *American Psychologist*, 79(7), 903-919. <https://doi.org/10.1037/amp0001348>
- Mikołajczuk, K. (2020). Different forms of violence - Selected issues. *Review of European and Comparative Law*, 43(4), 103-118.
<https://doi.org/10.31743/recl.10035>
- Miswartiningsi, J. N. (2022). Storytelling untuk mengurangi perilaku agresi pada anak. *Procedia: Studi Kasus dan Intervensi Psikologi*, 10(3), 93-97.
<https://ejournal.umm.ac.id/index.php/procedia/article/view/19220>
- Molina Arias, M., Ochoa Sangrador, C. Ortega Páez, E. (2020). Comparación de dos medias. Pruebas de la t de Student. *EVIDENCIAS EN PEDIATRÍA-Toma de Decisiones Clínicas Basadas en Pruebas Científicas*, 16(4), 4.
<https://evidenciasenpediatria.es/articulo.php?lang=es&id=7699>
- Montila, J.-M. y Kromrey, J. (2010). Robustez de las pruebas T en comparación de medias, ante violación de supuestos de normalidad y homocedasticidad [Robustness of the t tests in comparison of means, under violation of normality and homoscedasticity assumptions]. *Ciencia e Ingeniería*, 31(2), 101-108.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=507550788006>
- Nivette, A., Sutherland, A., Eisner, M. y Murray, J. (2019). Sex differences in adolescent physical aggression: Evidence from sixty-three low-and middle-income countries. *Aggressive Behavior*, 45(1), 82-92.
<https://europepmc.org/article/MED/30281153>
- Nocentini, A., Muñoz-Fernández, N., Menesini, E. y Sánchez-Jiménez, V. (2023). Longitudinal risk profiles for physical, psychological, and sexual dating



- aggression: A latent profile analysis with Spanish adolescents. *Sexuality research and social policy*, 20(2), 426-437.
<https://doi.org/10.1007/s13178-021-00623-5>
- Ortiz, J. y Moreno, E. (2011). ¿Se necesita la prueba t de Student para dos muestras independientes asumiendo varianzas iguales? *Comunicaciones en Estadística*, 4(2), 139-157. <https://doi.org/10.15332/s2027-3355.2011.0002.05>
- Pacheco Camacho, M. P., Cabrera Lugo, E., Chambi Gutiérrez, A., Pacheco Roldán, D. y Ticona Choque, S. (2021). Patrones de ahorro y freno inhibitorio: un estudio desde la neuroeconomía conductual. *Revista de Investigación Psicológica*, 25, 37-56.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S222330322021000100005&script=sci_arttext
- Plessen, K., Constanty, L., Ranjbar, S., Turri, F., Miano, G., Lepage, C. y Urben, S. (2023). The role of self-regulatory control processes in understanding aggressive ideations and behaviors: An experience sampling method study. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1058814>
- Prado Verdi, M. M. O. (2018). Agresividad y estado emocional en estudiantes de instituciones educativas de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 21 (1), 101-118. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v21i1.15116>.
- Ramírez Castro, I. y Velazco Capistran, D. L. (2020). Factores que contribuyen en la deserción escolar a nivel medio superior en México. *Milenaria, Ciencia y arte*, 15, 32-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9147042>
- Razo Pérez, A. E. (2018). Enseñar e involucrar: El uso del tiempo en el bachillerato en México. *Revista de Educación*, (379), 114-144.
https://www.google.com.mx/books/edition/Ense%C3%B1ar_e_involucrar_el_uso_del_tiempo/eEZHDwAAQBAJ?hl=es&gbpv=1
- Rivera, R. y Cahuana Cuentas, M. (2016). Influencia de la familia sobre las conductas antisociales en adolescentes de Arequipa-Perú. *Actualidades en psicología*, 30(120), 84-96. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v30i120.18814>
- Romero, A. L. y Prieto, T. (2021). Violencia online en jóvenes de un bachillerato de México. *Revista Espacios*, 42(03), pp. 42-58.
www.revistaespacios.com/a21v42n03/a21v42n03p04.pdf
- Santabárbara, J. (2019). Cálculo del intervalo de confianza para los coeficientes de correlación mediante sintaxis en SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.228245>
- Santoyo Castillo, D. y Frías, S. M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(4), 13-54.
<https://hdl.handle.net/20.500.14330/CLA01000426038>
- Saucedo Ramos, C. L. y Guzmán Gómez, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y representaciones sociales*, 12(24), 213-245.
<https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Sepúlveda Rojas, E. y Moreno Paris, J. E. (2017). Psicobiología de la agresión y la violencia. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 10 (2), 157-166. <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/1246>
- Syahputra, Y., Neviyarni, N. y Afdal, A. (2024). Exploring relational aggression and gender dynamics: A global and Indonesian perspective. *International Journal of Public Health Science*, 13(2), 838-847.
<https://doi.org/10.11591/ijphs.v13i2.23756>



- Tapia, C. E. F. y Cevallos, K. L. F. (2021). Pruebas para comprobar la normalidad de datos en procesos productivos: Anderson-Darling, Ryan-Joiner, Shapiro-Wilk y Kolmogórov-Smirnov. *Societas*, 23(2), 83-106.
<https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/2302>
- Urquiza Zavaleta, R. E. (2022). Psicobiología de la agresión y la violencia. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(7), 160-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9042898>
- Usta, Ç. (2022). Türkiye’de Kadına Yönelik Dilsel Şiddet [Linguistic Violence Against Women in Turkey]. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 612–619.
<https://doi.org/10.11616/asbi.1093242>
- Valenzuela-Vela, L. y García-Peral, B. (2025). La Universidad de Granada ante el acoso: mecanismos y limitaciones. *Revista Estudios Feministas*, 33(1), e97745.
<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2025v33n197745>
- Viottini, E., Politano, G., Fornero, G., Pavanelli, P., Borelli, P., Bonaudo, M. y Gianino, M. (2020). Determinants of aggression against all health care workers in a large-sized university hospital. *BMC Health Services Research*, 20.
<https://doi.org/10.1186/s12913-020-05084-x>
- Voulgaridou, I. y Kokkinos, C. M. (2023). Relational aggression in adolescents across different cultural contexts: A systematic review of the literature. *Adolescent Research Review*, 8(4), 457-480.
<https://doi.org/10.1007/s40894-023-00207-x>
- Vorob’eva, O. V., & Stadnyuk, J. I. (2016). The Relationship between Aggressiveness and Gender in Patients with Temporal Lobe Epilepsy. *World Journal of Neuroscience*, 6(4), 227-235. <https://doi.org/10.4236/wjns.2016.64028>
- Weiss Horz, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica*, 51, 1-19.
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0051-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0051-003)
- Zakzuk-López, S. y Vázquez-Miraz, P. (2021). Aceptación de mitos sobre agresión sexual en universitarios colombianos. *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, 16, 775-790. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i16.6903>
- Zavrazhina, S. A. y Kopchenova, L. A. (2023). Gender Features of Ressentiment among University Students. *Integration of Education*, 27(2), 227-244.
<https://doi.org/10.15507/1991-9468.111.027.202302.227-244>

Semblanzas

César Antonio Tapia Varela es un psicólogo y académico especializado en los factores biopsicosociales de la salud mental y la psicología forense. Es doctor en Ciencias Naturales y Biopsicosociales, además de maestro en Criminología, ambos por el Instituto de Estudios Tecnológicos y Superiores Matatipac, A.C.

Con más de década de trayectoria docente y clínica, desde 2020 es psicólogo responsable del área de Psicopedagogía en la Unidad Académica de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit. Sus trabajos de investigación se alinean con los Programas Nacionales Estratégicos y las directrices de la Organización Mundial de la Salud. Sus líneas de investigación se centran en la detección e intervención de la depresión en entornos universitarios, donde ha identificado prevalencias de depresión moderada a grave en 30% de la población estudiantil.

Erika Jazmín Bañuelos Ramírez es licenciada en Filosofía por la Universidad Autónoma de Nayarit y alumna del Doctorado en Gestión Educativa en el Centro de Innovación Educativa de Nayarit. Desde 2019 se desempeña como docente en esa universidad, en la que imparte Ética social, Antropología filosófica y Corrientes epistemológicas; además de coordinar el Servicio social y las Prácticas profesionales, participa como tutora académica, sinodal, y evaluadora y diseñadora curricular.

Colabora en proyectos de investigación relacionados con el diagnóstico de niveles de agresividad en niños de educación básica y habilidades docentes ante el nuevo modelo educativo



Innovus

Perspectivas y actitudes de estudiantes universitarios sobre políticas institucionales de cultura digital

Perspectives and attitudes of university students about institutional policies around digital culture

*Galo Emanuel López Gamboa,
galo.lopez@correo.uady.mx

*José Gabriel Domínguez Castillo,
jg.dominguez@correo.uady.mx

**Patricio Henríquez Ritchie,
phenriquez@uabc.edu.mx

**Fernando Domínguez Pozos,
fernando.pozos@uabc.edu.mx

*Universidad Autónoma de Yucatán **Universidad Autónoma de Baja California

Recibido: 18/10/2024 Aceptado: 10/05/2025

Palabras claves: Cultura digital, educación superior, experiencia de los estudiantes, política educativa y tecnología educativa

Keywords: Digital culture, education policy, educational technology, higher education, and student experience

Resumen

Este estudio comparó las perspectivas y actitudes de estudiantes universitarios del norte y sur de México sobre las políticas institucionales de cultura digital. Con un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo-comparativo, se aplicó un cuestionario de autopercepción a 194 estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). El instrumento evaluó dimensiones como disponibilidad de recursos tecnológicos, conectividad institucional e integración de tecnología educativa. Los resultados evidencian diferencias entre ambas instituciones: los estudiantes de la UADY valoraron más positivamente la disponibilidad de programas y recursos tecnológicos para el aprendizaje, mientras que los de la UABC priorizaron la conectividad a internet. Estas diferencias indican que el contexto regional incide en la percepción estudiantil sobre la cultura digital. Se concluye que si bien ambas instituciones la promueven, sus políticas



son percibidas de manera distinta, lo que demanda diagnósticos situados para el diseño de estrategias educativas más efectivas.

Abstract

This study compared the perspectives and attitudes of university students from northern and southern Mexico regarding institutional digital culture policies. Using a quantitative approach with a descriptive-comparative scope, a self-perception questionnaire was administered to 194 students from the Autonomous University of Yucatán (UADY) and the Autonomous University of Baja California (UABC). The instrument assessed dimensions such as availability of technological resources, institutional connectivity, and educational technology integration. Results reveal differences between both institutions: UADY students rated the availability of learning programs and technological resources more positively, while UABC students placed greater importance on internet connectivity as an institutional policy. These differences suggest that regional context influences students' perceptions of digital culture. It is concluded that, although both universities promote digital culture, their policies are perceived differently, which calls for context-specific assessments to inform the design of more effective educational technology strategies.

Introducción

La intersección de la tecnología y la sociedad contemporánea es un campo rico para la exploración académica, ya que se pueden analizar los procesos de interacción asociados al uso de internet y otras formas de comunicación que enfatizan los procesos de transformación digital; es decir, cómo la tecnología digital está transformando nuestras interacciones sociales y culturales, dando paso al concepto de cultura digital (Chuquihuanca *et al.*, 2021; Lévy, 2007; Prada *et al.*, 2022; Quintero y López Ornelas, 2022; Turpo *et al.*, 2023). Este proceso involucra una serie de dinámicas y la cultura juega un papel prioritario, ya que cada vez se plantea como un factor esencial en el proceso de digitalización de múltiples escenarios. Por su parte, la evidencia empírica procedente de publicaciones de alto impacto confirma que la cultura es considerada un factor esencial en los estudios de transformación digital (Zaoui y Souissi, 2020; Miller, 2020; Hartl y Hess, 2017), pues tiene el potencial de ser facilitador o barrera en el proceso de transformación.

En este sentido, la cultura digital constituye un fenómeno complejo que trasciende el mero uso instrumental de las tecnologías de información y comunicación. Se puede definir como el entramado de prácticas sociales, valores, formas de interacción y sistemas de significado que emergen y se desarrollan en el contexto de la digitalización contemporánea. Esta cultura no se limita a las acciones observables realizadas a través de dispositivos e internet, sino que tiene un nivel subyacente en las estructuras cognitivas, morales, estéticas y corporales que organizan nuestra experiencia del mundo (Borges, 2019, citado en Ortega, 2024).

En su dimensión más evidente la cultura digital se manifiesta como el conjunto de comportamientos, costumbres y modalidades de relación social que tienen lugar mediante recursos digitales. Sin embargo, su

alcance se extiende hacia la conformación de un *habitus* específico que reestructura los esquemas fundamentales a través de los cuales interpretamos la realidad, establecemos juicios morales, desarrollamos sensibilidades estéticas y expresamos nuestra corporalidad. Esta transformación integral implica que la cultura digital no solo representa una adaptación superficial a nuevas herramientas, sino la reconfiguración profunda de los modos de ser, pensar y relacionarse en la sociedad contemporánea (Ramírez y Casillas, 2018).

De acuerdo con Riverón Rodríguez (2016), en la cultura digital se exploran aspectos como la influencia de las redes sociales en la construcción de identidades individuales y colectivas, el surgimiento de nuevas formas de participación política y activismo en línea, así como el impacto de la tecnología en la creación y difusión de contenidos culturales, entre otros temas. Por ejemplo, los estudios de De Souza y Da Silva (2020) discuten la necesidad de incorporar la cultura digital en las prácticas escolares. De Lima (2020) reflexiona sobre la cultura digital en la formación docente desde la perspectiva de los estudiantes que realizan cursos de forma presencial, semipresencial y en la modalidad a distancia. Por su parte, los estudios de Faraj y Sharabi (2021) y Knox (2014) mencionan los desafíos y realidades que enfrentaron en la implementación de la práctica de la cultura digital entre estudiantes de licenciatura.

Además, se investiga cómo las plataformas digitales están moldeando las interacciones sociales, desde la forma en que se presenta el fenómeno de la comunicación hasta la manera en que consumimos información y nos relacionamos con el mundo. En este sentido, el estudio de los fenómenos sociales en el contexto digital no solo nos permite comprender mejor la sociedad contemporánea, sino también anticipar y abordar los desafíos y oportunidades que surgen en este entorno en constante evolución, pues sin tecnologías de algún tipo (tabletas, papel, cera, impresión móvil, electrónica, analógica y digital) las culturas que todos habitamos no existirían (Uzelac, 2010).

En este contexto de transformación digital resulta fundamental reconocer el papel protagónico que los jóvenes universitarios desempeñan en la configuración y desarrollo de la cultura digital contemporánea. Es de particular atención lo señalado por Crovi y Lemus (2014), quienes destacan la apropiación de la cultura digital por parte de los jóvenes por medio de prácticas culturales cotidianas que transforman y presionan el sistema social, y con ello surgen diversas formas de interacción basadas en el uso de recursos digitales que desafían a la sociedad actual. Esta perspectiva resalta la importancia de comprender las dinámicas generacionales en torno a la cultura digital, sobre todo en el ámbito universitario, donde convergen las políticas institucionales diseñadas por adultos y las prácticas digitales emergentes desarrolladas por los estudiantes.

Este trabajo presenta los resultados de un estudio cuyo objetivo fue realizar un análisis comparativo de las perspectivas y actitudes de estudiantes universitarios del norte y sur de México acerca de las políticas institucionales en torno a la cultura digital.

En este sentido aborda dos aspectos fundamentales relacionados con temas de cultura digital en el contexto de educación superior. Por un lado, la forma en que a nivel de política educativa se han establecido

las bases y orientaciones técnicas para favorecer la cultura digital en la universidad; y, por otro, las actitudes de los jóvenes universitarios en torno a cómo se han implementado dichas políticas en las instituciones de educación superior (IES) y, en general, cómo la cultura digital ha impactado en su cotidianeidad. Para esto se consideran dos IES en extremos geográficos de México: la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), ubicada en la región noroeste del país y colindante con los Estados Unidos de América; y la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), que se encuentra en la región sureste de México, cercana a su frontera sur.

Consideramos importante el estudio comparativo, ya que un aspecto clave en el estudio de la cultura digital es el contexto, sobre todo en el caso de estas dos universidades que se encuentran en las zonas fronterizas del país. Esta ubicación geográfica no solo implica diferencias en términos de infraestructura tecnológica y conectividad, sino que también conlleva distintas configuraciones culturales que median la forma en que se vive, interpreta e incorpora la cultura digital en la vida universitaria, considerando que las expresiones culturales del norte y sur de México presentan características diferenciadas que pueden influir en los procesos de digitalización y operación de la política educativa.

Referentes teóricos

Las políticas educativas, como concepto, refieren al conjunto de decisiones, normativas y acciones que tanto un gobierno como una institución implementan con el propósito de guiar y regular el sistema educativo de un país o una región específica (INEE-IPPE, 2018; Martínez, 2018). Dichas políticas abarcan una amplia gama de aspectos, tales como la estructura del sistema educativo, los planes de estudio, la capacitación docente, el financiamiento y la promoción de la equidad educativa, entre otros.

La integración de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las instituciones educativas ha sido destacada como un elemento clave para mejorar la calidad de la educación, tanto a nivel nacional como internacional. En México, el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE, 2016) ha enfatizado su importancia. De igual modo, organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial han señalado la necesidad de incorporar estas tecnologías al ámbito educativo, dada su creciente relevancia en las actividades cotidianas (Muñoz, 2020). No obstante, lo que en su momento se consideró un avance en estrategias de aprendizaje hoy revela limitaciones críticas. La escasa disponibilidad de equipos informáticos en diversos contextos —sobre todo en países con desigualdades tecnológicas— reduce de manera significativa la capacidad de los estudiantes para beneficiarse de las ventajas de la era digital.

En este sentido, la política educativa tiene como objetivo no solo integrar recursos y herramientas en el entorno educativo, sino también asegurarse de que funcionen como estrategias efectivas de aprendizaje. Su propósito es potenciar la innovación y la creatividad de los estudiantes, con la intención de abordar las problemáticas existentes en el ámbito educativo. Por lo tanto, es fundamental que los recursos

y herramientas implementadas en las aulas no solo se adapten a las necesidades de los estudiantes, sino que también se conviertan en motores para el desarrollo de habilidades y competencias (INEE, 2016).

A nivel internacional, mucho antes de los eventos acontecidos de la pandemia por COVID-19 ya existía una preocupación latente por integrar los medios tecnológicos, la digitalización y las modalidades educativas no convencionales a los entornos de la enseñanza. Uno de los principales acuerdos a destacar es la Agenda Digital para América Latina y el Caribe (eLAC 2018), impulsada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en 2015, con el objetivo principal de establecer un documento que desglosara una serie de objetivos que los países miembros pudiesen adoptar como un compromiso por incluir las tecnologías en diversas áreas del gobierno y la política pública, entre ellas la educación.

Este documento se originó como un diálogo regional a cargo de los países miembros en su intento por adquirir un compromiso nacional para integrar las TIC dentro de sus prácticas de gobernanza y sus diversas materias políticas. Así, con base en la evolución de las TIC y las diferentes tecnologías, la digitalización y sus relacionados, se identificaron 23 objetivos finales interdependientes y complementarios, que fueron catalogados en cinco áreas de acción (CEPAL, 2015): acceso e infraestructura; economía digital, innovación y competitividad; gobierno electrónico y ciudadanía; desarrollo sostenible e inclusión; y gobernanza. Dentro de estas cinco áreas en el objetivo 14 (área de Desarrollo sostenible e inclusión) se remarca de manera explícita lo siguiente: “Incorporar o fortalecer el uso de las TIC en la educación y promover el desarrollo de programas que contemplen la capacitación de docentes, nuevos modelos pedagógicos, la generación, adaptación e intercambio de recursos educativos abiertos, la gestión de las instituciones de educación y evaluaciones educativas” (CEPAL, 2015: 5).

Esto refleja que, si bien los demás objetivos se relacionan unos con otros y que estos pueden influir de manera indirecta en los servicios educativos, existen acuerdos dentro de este documento que establecen de manera explícita que las TIC se integren a la educación no solo para la implementación de modalidades educativas no convencionales, como la educación a distancia, sino que esta impacte en el quehacer educativo, al ser empleada como una herramienta que facilite la mecánica de realización de los procesos educativos.

La CEPAL (2018) destaca que Latinoamérica ha impulsado diversas iniciativas para promover las TIC en educación, desde la dotación de equipos hasta el desarrollo de capacidades digitales en los actores educativos. No obstante, persisten rezagos en la creación de recursos educativos abiertos y en el fomento de competencias digitales, lo que limita su impacto.

En México, la Estrategia Digital Nacional (DOF, 2021) surgió como respuesta pospandemia para integrar las TIC —lo que incluye banda ancha e internet— en la vida cotidiana y la administración pública, buscando garantizar acceso universal y bienestar social.

A nivel regional, la UNESCO (2022) reconoce que, si bien América Latina contaba con bases sólidas para la digitalización educativa, la pandemia aceleró abruptamente la adopción de TIC como herramienta para sostener las trayectorias escolares. Sin embargo, este proceso

también reveló falencias en su implementación y expuso la necesidad de mejorar las estrategias de integración tecnológica en los sistemas educativos.

En el contexto mexicano, durante los últimos 20 años se han implementado distintas iniciativas y proyectos apuntados a la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de los niveles educativos de primaria, secundaria y media superior, entre ellas Enciclomedia, Habilidades Digitales para Todos, Micompu.mx, Programa Piloto de Inclusión Digital y Programa @prende. En concordancia con los compromisos establecidos a nivel internacional (SEP, 2016). Sin embargo, es preocupante que la focalización de estas estrategias y proyectos implementados se han orientado de forma primordial a la escolaridad básica, niveles de primaria y secundaria, y en menor medida en media superior, en desmedro del nivel educativo superior. Además, la mayoría de los objetivos de estos proyectos se han orientado al equipamiento de instituciones y el desarrollo de habilidades básicas de tecnologías, dejando pendiente una formación hacia la alfabetización digital crítica de los actores educativos (Garay, 2023).

La consolidación de la cultura digital en las instituciones de educación superior ha transformado en forma sustancial las prácticas académicas. Como señalan Casillas y Ramírez (2019), estas transformaciones afectan desde las rutinas cotidianas hasta las formas de gestión, interacción social, investigación y acceso al conocimiento, permeando todos los ámbitos universitarios. A diferencia de otros niveles educativos donde el impacto digital suele ser superficial, en la educación superior la penetración es bastante más profunda y varía según los campos disciplinares, siendo fundamental para la integración efectiva de las TIC en los planes de estudio.

En este contexto, diversos estudios han abordado la perspectiva estudiantil sobre esta transformación digital. Castro *et al.* (2017) examinaron las actitudes hacia las TIC en estudiantes de contaduría, informática y administración, destacando la necesidad de integrar de manera sistemática la tecnología educativa en los currículos universitarios. A su vez, Jorge y Organista (2023) analizaron las percepciones estudiantiles sobre cultura digital y subrayaron la importancia de la mediación docente e institucional para su desarrollo efectivo. A modo de complemento, García, López y Organista (2024) recopilaron los conceptos de *ilusio y hexis* de Bourdieu para entender la construcción de la cultura digital estudiantil, concluyendo que esta representa un valioso apoyo para los procesos de aprendizaje y práctica profesional en la educación superior.

Lo ya expuesto evidencia que la cultura digital constituye un elemento fundamental para el desarrollo de los procesos educativos contemporáneos. Esta relevancia obliga a las instituciones de educación superior a integrar de manera sistemática la tecnología educativa en sus prácticas institucionales. Casos como la UADY y la UABC demuestran este compromiso a partir de diversos antecedentes y avances significativos en la adopción y comprensión de recursos tecnológicos digitales.

En el caso de la UADY, dentro de su política institucional se ha considerado fundamental la incorporación de las TIC, y en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) reconoce que “los cambios tecnológicos, la digitalización y la innovación que hacen cada vez más evidente la

necesidad de formar personas con las competencias y habilidades máximas posibles” (UADY, 2019: 16-17). Con base en lo anterior, la UADY propone tres ejes: educación integral de calidad, vinculación estratégica e innovación, cada uno con sus respectivos objetivos, relacionados con el uso de recursos tecnológicos digitales y la cultura digital (Tabla 1).

► **Tabla 1** Estrategias institucionales de UADY en torno a la cultura digital, PDI 2019-2030.

Ejes	Objetivos
Educación integral de calidad	• Ampliar la cobertura de atención a la demanda a través de programas educativos en modalidad virtual (no presencial) y semipresencial. • Incorporar en los procesos de actualización de los planes de estudio de programas de licenciatura que resulten pertinentes, contenidos de internacionalización, inteligencia artificial, robótica, internet de las cosas, impresión 3D, nanotecnología, tecnología digital de comunicaciones y nuevas formas de generar y usar en forma eficiente la energía, entre otros aspectos, para dar respuesta oportuna a los requerimientos de la formación profesional a nivel internacional y de la cuarta revolución industrial. • Favorecer la participación del estudiantado en cursos virtuales con valor curricular, a través de plataformas tecnológicas educativas. • Fortalecer los programas de habilitación y actualización docente para incluir temas de la industria 4.0 y la formación internacional.
Vinculación estratégica	• Impulsar proyectos de innovación social de alto impacto y de desarrollo de tecnologías disruptivas.
Innovación	• Promover el uso de la tecnología como herramienta imperante en cada una de las áreas del conocimiento, como coadyuvante de la innovación. • Impulsar el desarrollo de líneas de generación y aplicación del conocimiento cuyos resultados contribuyan al desarrollo de la industria 4.0. • Fortalecer el programa de desarrollo docente con la incorporación de contenidos temáticos que permitan su aplicación en los diferentes programas educativos que oferta la universidad para mantener actualizados al personal académico en el tema de innovación.

Fuente: UADY (2019: 94-125).

Por su parte, la Facultad de Educación de la UADY, en concordancia con el PDI de la institución, declara en su Plan de Desarrollo (2021-2030) dos ejes relacionados con la implementación de estrategias de atención y promoción de recursos tecnológicos digitales (FEUADY, 2021): *i)* educación integral de calidad, donde se propone integrar en el proceso de actualización del plan de estudio del programa de licenciatura contenidos afines (inteligencia artificial, robótica, tecnología digital de comunicaciones), fomentar la participación del estudiantado en cursos virtuales con valor curricular, desarrollar habilidades del mundo real y la sociedad digital, potenciar la aplicación de tecnologías como realidad aumentada y realidad virtual, entre otros propósitos; y *ii)* generación y aplicación del conocimiento pertinente y relevante, dentro del cual se declara la intención de apoyar la conformación y el desarrollo de cuerpos académicos (CA) que cultiven líneas de generación y aplica-

ción del conocimiento en torno a temas asociados a la cultura digital en contextos educativos (tecnología digital, nuevas formas de generar y usar eficientemente la energía para coadyuvar al desarrollo de la educación 4.0). La UADY ha establecido políticas institucionales que reflejan una estrategia integral para la incorporación de tecnologías digitales avanzadas, y para ello articuló tres ejes fundamentales: la adopción de innovaciones tecnológicas, la investigación sobre los aspectos educativos de la cultura digital, y el desarrollo de competencias prácticas en el uso de estos recursos. Este enfoque multidimensional busca no solo equipar a los estudiantes con las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del mercado laboral global, sino también consolidar el posicionamiento de la universidad como institución líder en innovación educativa.

Al mismo tiempo, en el PDI (2019-2023) de la UABC se reconoce el impacto de los recursos tecnológicos digitales en la generación del conocimiento, el acceso a la información y formas de comunicación, así como en múltiples contextos culturales, sociales y económicos (UABC, 2019). En este sentido, propone generar una política institucional que desarrolle y promueva la cultura digital en la comunidad académica, partiendo de la base de estudios que permitan identificar las formas en la que se están adoptando las tecnologías digitales como herramientas de apoyo para enfrentar los desafíos impuestos por la pandemia y sus secuelas. Por tal motivo, se han propuesto algunas estrategias orientadas al uso de tecnologías digitales para la realización sistematizada de funciones y procesos, además de la capacitación y actualización de los grupos de interés al interior de la institución educativa. Tales estrategias y acciones se observan en la Tabla 2.

► **Tabla 2** Estrategias institucionales de UABC en torno a la cultura digital, PDI 2019-2023.

Estrategias	Acciones
Favorecer el uso de tecnologías digitales en el desarrollo de las funciones sustantivas y de gestión de la universidad.	- Consolidar las capacidades humanas, técnicas, organizacionales y de infraestructura asociadas al desarrollo de la cultura digital, mediante una agenda institucional orientada por criterios de selectividad, orden, relevancia y optimización. - Aplicar el principio de accesibilidad universal en todos los procesos relativos al diseño de aplicaciones, adquisición y operación de equipos, desarrollo de sistemas de información y entornos de aprendizaje.
Propiciar la formación y actualización de la comunidad universitaria en el uso de las tecnologías digitales.	- Fomentar en los alumnos el uso de tecnologías digitales y de plataformas educativas con contenido globales y en formatos actuales de entrega. - Fortalecer los programas de formación y actualización dirigidos al personal académico, administrativo y de servicios en materia de cultura digital. - Diseñar modelos, materiales y experiencias de aprendizaje que incorporen el uso de tecnologías digitales. - Establecer una agenda institucional de investigación y desarrollo, que tenga como objeto de estudio el uso y apropiación de tecnologías digitales en entornos de aprendizaje.

Fuente: UABC (2019: 73-79).

Por su parte, la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS) de la UABC, en su PDI 2021-2025 persigue objetivos similares a los institucionales en relación con la promoción y fomento de la cultura digital, de manera que sus estrategias están alineadas a las actividades, acciones y esfuerzos latentes en el plan rector de la UABC. Por lo anterior, la FCAYS da cuenta de las fortalezas y debilidades que se han identificado en torno a la cultura digital: respecto a las fortalezas que permiten consolidar el desarrollo de una cultura digital se menciona el mejoramiento de la red de internet, con mayor velocidad y soporte de conexión; la disponibilidad de espacios equipados con computadoras, internet y televisiones; el incremento del número de unidades de aprendizaje diseñadas para operar a distancia o de manera semipresencial; y la oferta de los cursos MOOC, movilidad virtual y certificaciones en línea para licenciatura y posgrado como espacios complementarios de formación. A su vez, se destacan las debilidades que están obstaculizando el desarrollo de la cultura digital dentro de la facultad, tales como la existencia de fallas en la conexión a internet en algunas zonas de la unidad académica; la falta de disponibilidad de internet en los nuevos edificios; la desactualización de los equipos de cómputo en los cubículos del personal académico; y el hecho de que la virtualidad durante la pandemia, más la ocupación de estudiantes en el trabajo, propició un escenario de menos participación y más distractores y trajo consigo el incremento de la deserción y la reprobación. En síntesis, se observa que a nivel institucional la UABC apunta a incorporar la cultura digital en el desarrollo de sus funciones académicas y de gestión a partir de lineamientos colaborativos que permitan aprovechar las tecnologías digitales. De esta manera, se propone hacer de estos recursos tecnológicos un aliado estratégico e innovador, con la adopción de herramientas de hardware y software para optimar las funciones que le permitan estar a la vanguardia del desarrollo digital.

Con base en los antecedentes expuestos, se destaca la necesidad de realizar estudios que permitan identificar las actitudes de los estudiantes en torno a la cultura digital y sus percepciones acerca de las políticas institucionales que se implementan al respecto. En este sentido, el presente artículo pretende realizar un acercamiento para analizar, desde la perspectiva del estudiantado, si en realidad dichas políticas promueven u obstaculizan el desarrollo de una cultura digital a nivel universitario, dentro de dos contextos regionales distintos en México.

Método

El presente estudio se realizó a partir de un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y comparativo, considerando dos instituciones de educación superior pública mexicanas: la UABC y la UADY.

La Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS) de la UABC ofrece ocho licenciaturas agrupadas en tres áreas de conocimiento: jurídicas, administrativas y sociales. Para el periodo 2023-2, de su población total de 4 364 estudiantes se excluyeron las carreras de Derecho (1 180) y Psicología (676), quedando un parámetro poblacional de 2 508 alumnos, de los cuales se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia de 91 estudiantes (3.6%). En la FEUADY, con una



oferta de dos licenciaturas y 486 estudiantes en el mismo periodo, se obtuvo una muestra similar de 103 participantes (21.2%). En síntesis, la muestra total de participantes de ambas instituciones en la presente investigación fue de 194 estudiantes.

En la Tabla 3 se pueden observar algunas características sociodemográficas de los participantes: hay un predominio de mujeres en ambas instituciones (64.8% en la UABC y 69.9% en la UADY), en la UABC la media de edad fue mayor (22.1 años) que en la UADY (20 años) y esta diferencia es estadísticamente significativa según la prueba de comparación de medias realizada (*t-student* para muestras independientes), que arrojó un índice de significatividad de .000 (95% de confianza). A su vez, en la UABC se observó un predominio de estudiantes que se encontraban en la etapa inicial de sus estudios (1er y 2do semestre; 58.2%), mientras que en la UADY cerca de la mitad de los participantes (42.7%) se ubicó en los semestres intermedios (etapa disciplinaria, 3ro a 6to).

La selección de participantes mediante muestreo por conveniencia se fundamentó en criterios específicos orientados a garantizar la representatividad y pertinencia de los datos recolectados. En primer lugar, se priorizó la accesibilidad a grupos de estudiantes que hubieran completado al menos un semestre académico, asegurando su familiarización básica con las dinámicas institucionales.

La predominancia de estudiantes en etapas iniciales (1er y 2do semestre) en la UABC no representó una limitación metodológica, sino que se justifica por el proceso de inducción institucional que ambas universidades implementan. Todos los participantes, al margen de su semestre académico, habían sido expuestos a procesos de socialización institucional que incluyen: *a)* talleres de inducción universitaria donde se presentan las políticas institucionales generales, entre ellas las relacionadas con tecnología educativa; *b)* uso obligatorio de plataformas digitales institucionales desde el primer semestre; y *c)* participación en actividades académicas que requieren el conocimiento y aplicación de los lineamientos digitales de la universidad. La inclusión de estudiantes de diferentes niveles académicos (iniciales e intermedios) respondió a un criterio metodológico deliberado para capturar perspectivas diversas sobre la implementación y evolución de las políticas digitales a lo largo de la trayectoria universitaria, permitiendo identificar tanto percepciones de adaptación inicial como evaluaciones basadas en mayor experiencia institucional.

► **Tabla 3** Características sociodemográficas de la muestra de estudiantes de UABC y UADY, 2023-2.

	UABC		UADY	
	n	%	n	%
	91	46.9	103	53.1
Mujeres	59	64.8	72	69.9
Hombres	28	30.8	27	26.2
LGBTIQ+	4	4.4	4	3.9
Inicial	53	58.2	40	38.8
Disciplinar	35	38.5	44	42.7
Terminal	3	3.3	19	18.4
Edad *	Media	D.E.	Mínimo	Máximo
UABC	22.1	5.3	17	41
UADY	20.0	1.9	17	27

* t-student=3,754, Sig.=.000 (95% de confianza)

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la recolección de información, se diseñó un instrumento denominado Cuestionario de cultura digital de estudiantes universitarios, el cual consideró cuatro aspectos: *i)* personales, *ii)* académico-institucionales, *iii)* tecnológicos y *iv)* actitudinales hacia los recursos digitales. Estos aspectos fueron identificados con base en estudios previos acerca de la cultura digital en contextos de educación superior, tanto a nivel nacional como internacional (Domínguez Pérez, Organista Sandoval y López Ornelas, 2018; Organista Sandoval, Domínguez Pérez y López Ornelas, 2019; Quintero Moreno y López Ornelas, 2022). El instrumento quedó conformado por las siguientes dimensiones y variables (Tabla 4):

► **Tabla 4** Cuestionario de cultura digital en estudiantes universitarios.

Dimensiones	Objetivo2	Variables
Aspectos personales	Obtener información personal de los participantes: datos demográficos y socioeconómicos.	Género
		Edad
		Nivel escolaridad madre
		Nivel escolaridad padre
		Trabajo paralelo a estudios
Aspectos académicos	Obtener información de los participantes relacionada con su perfil académico.	Universidad
		Semestre/Etapa formativa
		Promedio calificaciones

(continúa)



Dimensiones	Objetivo2	Variables
Aspectos tecnológicos/ institucionales	Obtener información de los participantes acerca de la posesión de recursos digitales, experiencia y autoconcepto tecnológico, frecuencia, propósitos y orientación de uso de recursos tecnológicos digitales, así como las políticas institucionales de sus universidades respecto a la cultura digital.	Posesión internet en hogar
		Experiencia de uso tecnológico
		Autoconcepto de uso tecnológico
		Posesión recursos digitales
		Frecuencia de uso
		Propósitos de uso
		Orientación educativa de uso
		Capacitación institucional
		Promoción institucional
		Disponibilidad institucional
		Conectividad institucional
Actitudes en torno al uso tecnológico	Conocer las actitudes de los estudiantes frente al uso de recursos digitales.	Aspectos cognitivos
		Aspectos conductuales
		Aspectos afectivos

Fuente: elaboración propia.

El cuestionario sobre cultura digital se desarrolló en agosto-septiembre de 2023 y se alojó en Google Forms. Tras obtener autorización institucional, se invitó a estudiantes de ambas universidades a participar de forma voluntaria durante octubre de 2023. Los datos recolectados se exportaron a Excel y luego a SPSS (v26) para su análisis. De manera previa se realizó una prueba piloto con una muestra excluida del estudio final. Se plantearon dos hipótesis:

H₁: Existen diferencias significativas en la percepción de los estudiantes de la UABC y la UADY respecto a las actitudes asumidas en relación con la cultura digital que impactan en la capacitación, promoción, disponibilidad y conectividad institucional.

H₂: Existen diferencias significativas en la percepción de los estudiantes de la UABC y la UADY respecto a las políticas que sus instituciones implementan en relación con la cultura digital e incluyen aspectos cognitivos, conductuales y afectivos.

Para cada hipótesis se establecieron sus correspondientes hipótesis nulas. El proceso de verificación incluyó, por un lado, los respectivos análisis descriptivos (distribuciones de frecuencia, medidas de tendencia central y dispersión) y las pruebas inferenciales no paramétricas (X^2) con el objetivo de identificar diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de ambos grupos universitarios. Además, para complementar el análisis de significancia estadística mediante la prueba X^2 , se calculó el coeficiente V de Cramer como medida del tamaño del efecto en las tablas de contingencia, lo que permitió evaluar no solo la existencia de diferencias significativas ($p < 0.05$), sino también su magnitud e importancia práctica en el contexto universitario. Estos hallazgos institucionales y actitudinales complementan otras variables analizadas en un estudio paralelo (Henríquez *et al.*, 2025).

Resultados y discusión

La Tabla 5 muestra la opinión de los estudiantes acerca de la frecuencia con la que su universidad ofrece cursos de capacitación para el manejo de recursos digitales con fines educativos. Se utilizó una escala de Likert de cuatro puntos, entre Nunca y Siempre.

En contrasentido, más de tres cuartas partes (78%) de los estudiantes de la UABC destacan que su universidad no ofrece (u ofrece solo de manera ocasional) cursos de capacitación en torno a recursos digitales, mientras que esta tendencia concentra a poco más de la mitad (54.3%) de los participantes de UADY. De manera general, se puede observar que 91.3% de los estudiantes de la UADY afirman que su institución ofrece cursos relacionados con aspectos de la cultura digital, mientras que en el caso de UABC solo 78% de los estudiantes coinciden en este aspecto. Con el propósito de contrastar las frecuencias esperadas y observadas en las respuestas de los estudiantes de ambas universidades y determinar el grado de significatividad estadística de las diferencias observadas, se realizó un análisis no paramétrico (X^2), que arrojó un valor bajo el umbral de 0.05 (sig.=.000; 95% de confianza) y, por ende, indica diferencias significativas en la opinión de los estudiantes de cada institución respecto a la frecuencia de oferta de cursos relacionados con el manejo de recursos digitales con fines educativos desde la universidad. Otro valor importante de resaltar está dado por la V de Cramer (Betancourt Velázquez y Caviedes Niño, 2018), que evidencia un tamaño del efecto moderado ($V= .319$), con un nivel de significancia bajo el umbral .05 ($p: <.001$).

► **Tabla 5** Opinión de los estudiantes acerca de la frecuencia de oferta de cursos de capacitación en torno al uso de recursos digitales con fines educativos desde la universidad.

	Nunca		Ocasionalmente		Frecuentement		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
UABC	20	22.0	51	56.0	20	22.0	0	0.0
UADY	9	8.7	47	45.6	35	34.0	12	11.7
X²				Valor Sig.		19.760		
						.000		

*V de Cramer: .319; Sig.=.001

Fuente: elaboración propia.

Las diferencias encontradas entre ambas instituciones pueden explicarse por varios factores contextuales y organizacionales. La mayor percepción de oferta de capacitación digital en la UADY podría relacionarse con las políticas educativas diferenciadas que las universidades del sureste mexicano han desarrollado para compensar las brechas de acceso tecnológico históricas en la región. Como señalan García-Valcárcel y Tejedor (2017), las instituciones ubicadas en zonas con menor desarrollo tecnológico tienden a implementar programas de alfabetización digital más intensivos como estrategia de nivelación académica.

En contraste, la menor percepción de oferta formativa en la UABC podría responder a un fenómeno identificado por Cabero y Llorente (2015): las universidades en contextos de mayor acceso tecnológico a menudo asumen competencias digitales preexistentes en sus estudiantes, y por ello reducen la oferta de capacitación básica. La proximidad fronteriza de la UABC con Estados Unidos, y el consecuente mayor acceso a tecnologías, podría generar esta percepción institucional.

Estos hallazgos contribuyen a refinar la teoría sobre cultura digital en educación superior propuesta por Casillas y Ramírez (2018), donde evidencian que el desarrollo del *habitus* digital no solo depende de factores individuales, sino también de las políticas institucionales específicas que median la relación entre estudiantes y tecnología.

Otro de los aspectos analizados en torno al fomento de la cultura digital desde las políticas institucionales fue la opinión de los estudiantes acerca de la promoción del uso educativo de programas, herramientas y recursos tecnológicos. Se utilizó una escala de Likert de cuatro puntos, entre Nunca y Siempre. Como puede observarse en la Tabla 6, más de tres cuartos de los estudiantes de la UADY (77.6%) afirma que su universidad promueve el uso educativo de la tecnología digital de manera frecuente (Frecuentemente-Siempre), mientras que menos de la mitad de los estudiantes de la UABC (46.1%) opina de manera similar. Por el contrario, más de la mitad del estudiantado de esa universidad (53.9%) asevera que su institución no promueve el uso educativo de tales recursos, o lo hace de manera ocasional. De nuevo, se realizó un análisis no paramétrico de contraste de frecuencias observadas y esperadas (χ^2), el cual arrojó un valor bajo el umbral de .05 (sig.=.000; 95% de confianza), que indica diferencias significativas en la opinión de los estudiantes de la UABC y la UADY respecto a la frecuencia con la que su universidad promueve el uso educativo de programas, herramientas y recursos tecnológicos digitales. Además, el tamaño del efecto medido a través de la V de Cramer indica un impacto moderado ($V = .419$), con un nivel de significancia bajo el umbral .05 ($p < .001$).

► **Tabla 6** Opinión de los estudiantes acerca de la promoción del uso educativo de programas, herramientas y recursos tecnológicos digitales desde la universidad.

	Nunca		Ocasionalmente		Frecuentemente		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
UABC	13	14.3	36	39.6	34	37.4	8	8.7
UADY	2	1.9	21	20.5	43	41.7	37	35.9
X²				Valor		31.132		
				Sig.		.000		

*V de Cramer: .419; Sig.=.001

Fuente: elaboración propia.

Estos hallazgos apoyan la propuesta de Crovi y Lemus (2014) sobre la presión que ejercen las prácticas digitales juveniles sobre las instituciones educativas, sugiriendo que las universidades desarrollan respuestas diferenciadas según sus contextos específicos: mientras la UADY responde con promoción explícita, la UABC podría estar respondiendo con integración implícita, generando percepciones estudiantiles distintas sobre el mismo fenómeno de digitalización educativa.

Por otra parte, se preguntó a los estudiantes si su universidad pone a disposición programas actualizados (por ejemplo, Office, Autocad, SPSS, entre otros) para apoyar la realización de las actividades académicas: cerca de tres cuartas partes de los participantes de la UADY (73.8%) aseveraron que su institución realiza Frecuentemente o Siempre esta acción, mientras que en la UABC más de dos tercios de los estudiantes (71.5%) contestaron que su universidad no implementa tal política o lo hace de manera ocasional (Tabla 7). El análisis no paramétrico de contraste de frecuencias observadas y esperadas (X^2) en este caso arrojó un valor bajo el umbral de .05 (sig.=.000; 95% de confianza), de lo cual se infiere que existen diferencias significativas en la opinión de los estudiantes de cada institución respecto a la frecuencia con la que su universidad pone a disposición programas actualizados para apoyar sus actividades académicas. Una vez más, el tamaño del efecto medido a través de la V de Cramer indica un impacto moderado ($V= .503$), con un nivel de significancia bajo el umbral .05 ($p: <.000$).

► **Tabla 7** Opinión de los estudiantes acerca de la disposición en una universidad de programas actualizados para apoyar sus actividades académicas.

	Nunca		Ocasionalmente		Frecuentemente		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
UABC	28	30.8	37	40.7	16	17.6	10	11.0
UADY	2	1.9	25	24.3	42	40.8	34	33.0
X^2				Valor		49.047		
				Sig.		.000		

*V de Cramer: .503; Sig.=.000

Fuente: elaboración propia.

Junto a lo anterior se indagó la opinión de los participantes acerca de la conectividad inalámbrica a internet efectiva y eficiente con la que cuentan dentro de la facultad. Como se observa en la Tabla 8, en ambas instituciones los participantes coinciden en que la conectividad inalámbrica en sus instituciones funciona en todas partes y sin interrupciones de manera constante (Frecuentemente y Siempre): 67.1% de los estudiantes de la UABC y poco menos de dos tercios de los participantes de la UADY (61.2%). En este caso, el análisis no paramétrico de contraste de frecuencias observadas y esperadas (X^2) arrojó un valor al límite del umbral de .05 (sig.=.055; 95% de confianza), lo que no indica la existencia de diferencias significativas en la opinión

de los estudiantes de cada universidad respecto a la conectividad inalámbrica a internet dentro de su facultad. Además, el tamaño del efecto medido a través de la V de Cramer indica un impacto leve ($V = .198$), con un nivel de significancia al límite del umbral .05 ($p < .055$).

► **Tabla 8** Opinión de los estudiantes acerca de la conectividad inalámbrica efectiva y eficiente dentro de la facultad.

	Nunca		Ocasionalmente		Frecuentemente		Siempre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
UABC	7	7.7	23	25.3	26	28.6	35	38.5
UADY	4	3.9	36	35.0	39	37.9	24	23.3
X²						7.620		
Valor Sig.						.055		

*V de Cramer: .198; Sig. = .055

Fuente: elaboración propia.

Por último, otro aspecto analizado en el estudio fue la actitud de los estudiantes respecto al uso de los recursos tecnológicos digitales y la importancia de estos recursos en su vida académica y extraacadémica. Para estimar este aspecto se utilizó una escala de Likert de cuatro puntos, entre Totalmente en desacuerdo y Totalmente de acuerdo. Las respuestas se recodificaron y agruparon en dos niveles: Desacuerdo (Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo) y Acuerdo (De acuerdo y Totalmente de acuerdo). En la Tabla 9 se observan las tendencias principales de los participantes de ambas instituciones y se muestran solo las variables que arrojaron diferencias significativas en la prueba de contraste de frecuencias esperadas y observadas (X^2 , 95% de confianza), o cercanas al umbral de .05. A nivel general, en todos los casos se observó una actitud positiva (Acuerdo) de los estudiantes de ambas universidades, aunque se observaron diferencias significativas a favor de los estudiantes de la UADY en los siguientes casos: la confiabilidad en la información disponible en internet (*Procuró asegurarme de la confiabilidad de la información que consulto en internet antes de utilizarla en mis tareas y trabajos*), con 99% de acuerdo en los estudiantes de la UADY, frente a 92.3% de la UABC; el uso de organizadores gráficos (*Utilizo organizadores gráficos y programas para la elaboración de mapas conceptuales y mentales –CmapTool, Mindomo– para relacionar conceptos e ideas*), con 84.4% de acuerdo en los estudiantes de la UADY, frente a 68.1% de la UABC; la importancia de los recursos tecnológicos en la vida académica (*Los recursos tecnológicos digitales significan un apoyo importante en mis estudios universitarios*), donde 100% de los estudiantes de la UADY se mostraron de acuerdo, frente a 95.6% de la UABC; la flexibilidad y enriquecimiento (*Creo que los recursos tecnológicos digitales flexibilizan y enriquecen los procesos de aprendizaje*), las actividades académicas (*Los recursos tecnológicos digitales son necesarios para nuestras actividades académicas*) y el

diseño de páginas web (*Soy competente para diseñar páginas web a través de algún programa informático, incluyendo textos, audios, imágenes, links, etc.*). En todos los casos, los estudiantes de la UADY mostraron una actitud más positiva respecto a los aspectos de la cultura digital consultados, en comparación con el estudiantado de la UABC.

► **Tabla 9** Actitudes de los estudiantes de la UABC y la UADY en torno al uso de recursos tecnológicos digitales.

Variables		Desacuerdo		Acuerdo		Chi cuadrado (X ²)		
		n	%	n	%	Valor	Sig.	V Cramer
Confiabilidad	UABC	7	7.7	84	92.3	15.409	.001	.282
	UADY	1	1.0	102	99.0			
Organizadores gráficos	UABC	29	31.9	62	68.1	8.725	.033	.212
	UADY	16	15.6	87	84.4			
Apoyo para estudios	UABC	4	4.4	87	95.6	7.574	.056	.198
	UADY	0	0.0	103	100.0			
Flexibilidad y enriquecimiento	UABC	9	9.9	82	90.1	7.353	.061	.195
	UADY	2	1.9	101	98.1			
Actividades académicas	UABC	4	4.4	87	95.6	6.888	.076	.188
	UADY	1	1.0	102	99.0			
Diseño páginas web	UABC	45	49.5	46	50.5	6.290	.098	.180
	UADY	38	36.8	65	63.2			

Fuente: elaboración propia.

Los resultados expuestos en el presente estudio muestran que los estudiantes de la UADY tienen una percepción más positiva, en comparación con los de la UABC, frente a ciertos aspectos relacionados con las políticas institucionales en torno a la cultura digital universitaria. En efecto, el estudiantado de la UADY mostró una mejor percepción, tanto sobre la promoción del uso educativo de programas, herramientas y recursos tecnológicos digitales como sobre la disposición de programas actualizados para apoyar sus actividades académicas, en comparación con los estudiantes de la UABC. Las diferencias en las opiniones son estadísticamente significativas y muestran una asociación moderada-fuerte en el caso de la promoción de tecnologías educativas y una fuerte asociación en cuanto a la disponibilidad de programas actualizados, ambas relacionadas con la universidad de origen de los estudiantes. Lo anterior contrasta con la percepción de la conectividad inalámbrica dentro de la universidad, pues los estudiantes de la UABC perciben la conectividad inalámbrica en su facultad como más efectiva

y eficiente en comparación con los estudiantes de la UADY. Aunque hay una diferencia notable en las opiniones entre los estudiantes de cada universidad respecto a la conectividad inalámbrica, la diferencia no es significativa desde un punto de vista estadístico, aun cuando se observa una tendencia hacia una mayor satisfacción con la conectividad en la UABC.

En este sentido el acceso a dispositivos y conectividad resulta imperativo, pues tanto la SEP (2016) como la UNESCO (2022), señalan que lo anterior significa el primer paso para acortar la brecha y el desarrollo de otras capacidades asociadas con el uso educativo de los recursos digitales. Por otro lado, respecto al componente actitudinal, es notable la percepción del estudiantado de ambas universidades acerca de la importancia de contar con programas y recursos tecnológicos en su proceso de aprendizaje y en su vida académica. En efecto, se destaca la necesidad de contar con estos recursos para el desarrollo de las actividades educativas, así como la flexibilidad y el enriquecimiento que estos recursos aportan al proceso de aprendizaje. Sin embargo, los resultados muestran que desde la UADY parece implementarse una política institucional asociada a la cultura digital que repercute de manera más positiva en sus estudiantes, lo que a su vez se traduce en que se sientan más satisfechos con las estrategias y acciones apuntadas al fomento, promoción y desarrollo de una cultura digital. En efecto, si bien los participantes de ambas universidades mostraron actitudes positivas en relación con la cultura digital y la importancia de la tecnología en sus vidas académicas y extra-académicas, el estudiantado de la UADY mostró una mejor actitud en términos cognitivos, afectivos y conductuales hacia la cultura digital.

Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo realizar un análisis comparativo de las percepciones y actitudes de estudiantes universitarios del norte y sur de México acerca de las políticas institucionales en torno a la cultura digital. Los hallazgos revelan contrastes significativos que cuestionan los modelos tradicionales de adopción tecnológica en educación superior y ofrecen nuevas perspectivas teóricas sobre la construcción de la cultura digital universitaria.

En relación con las hipótesis planteadas que sugieren diferencias entre la percepción de actitudes y políticas institucionales por parte de estudiantes de ambas universidades, los datos recabados permiten aceptar ambas, lo cual sugiere que las diferencias no son aleatorias sino sistemáticas, y esto refleja la existencia de ecosistemas institucionales diferenciados.

La aceptación de ambas hipótesis valida que la cultura digital universitaria opera bajo una lógica de mediación institucional activa más que de acceso tecnológico pasivo. Las diferencias sistemáticas encontradas entre la UABC y la UADY en aspectos de capacitación, promoción y actitudes estudiantiles evidencian que las políticas institucionales funcionan como constructores deliberados del *habitus* digital, refutando la noción de que la cultura digital emerge de forma espontánea por disponibilidad tecnológica. De hecho, en ese sentido los resultados

contribuyen al refinamiento de la teoría sobre *habitus* digital de Cassillas y Ramírez (2018), demostrando que su construcción trasciende las prácticas individuales para configurarse a través de ecosistemas institucionales específicos que median la relación estudiante-tecnología.

Los hallazgos sugieren la necesidad de reformular las políticas de cultura digital en educación superior, así como de abandonar modelos universales para adoptar enfoques contextualmente situados. Las instituciones en contextos de mayor desarrollo tecnológico requieren estrategias más explícitas de promoción digital, mientras que aquellas en contextos de menor desarrollo deben fortalecer sus enfoques sistemáticos de alfabetización digital crítica. Las diferencias Norte-Sur identificadas reflejan no solo disparidades infraestructurales, sino estrategias institucionales diferenciadas que responden a culturas regionales específicas, confirmando que la cultura digital se localiza y adapta a condiciones contextuales particulares.

Ahora bien, también es preciso considerar que los resultados deben interpretarse en función de dos limitaciones fundamentales: la escasez de estudios sobre cultura digital en contextos universitarios del sureste mexicano, lo cual limita las explicaciones comparativas, y que la naturaleza no probabilística de la muestra impide generalizaciones representativas a nivel regional. Sin embargo, estos hallazgos constituyen un punto de partida valioso para investigaciones futuras.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación y que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

Referencias

- Betancourt Velázquez, A. y Caviedes Niño, I. (2018). Metodología de correlación estadística de un sistema integrado de gestión de calidad en el sector salud. *Signos*, 10(2), 119-139. <https://doi.org/10.15332/s2145-1389.2018.0002.07>
- Cabero, J. y Llorente, M. del C. (2015). Tecnologías de la información y la comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 186-193.
- Casillas, M. y Ramírez, A. (2018). El *habitus* digital: una propuesta para su observación. En R. Castro y H. J. Suárez (Coords.), *Pierre Bourdieu en la sociología latinoamericana: el uso de campo y habitus en la investigación* (pp. 317-341). Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Casillas, M. y Ramírez, A. (2019). Cultura digital y cambio institucional de las universidades. *Revista de la Educación Superior*, 48(191), 97-111. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.191.839>
- Castro, J., González, D. y Franco, E. (2017). Las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el uso de las tecnologías de la información en la educación superior. El caso de las escuelas de contaduría, administración e informática. [Ponencia]. XXI Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México. <https://investigacion.fca.unam.mx/docs/memorias/2017/7.01.pdf>
- Chuquihuaca, N., Pasantes, S., Vásquez, L. y Vargas, L. (2021). Cultura digital desde el contexto universitario en tiempos de pandemia COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(95), 802-813. <https://www.redalyc.org/journal/290/29069613020/29069613020.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2015). Agenda digital para América Latina y el Caribe (eLAC2018). Quinta Conferencia Ministerial sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/38886-agenda-digital-america-latina-caribe-elac2018>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2018). Monitoreo de la Agenda Digital para América Latina y el Caribe eLAC2018. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43444-monitoreo-la-agenda-digital-america-latina-caribe-elac2018>
- Crovi Druetta, D. y Lemus, M. C. (2014). Jóvenes estudiantes y cultura digital: una investigación en proceso. Bitácora de la propuesta metodológica cuantitativa. *Virtualis*, 5(9). <http://aplicaciones.ccm.itesm.mx/virtualis/index.php/virtualis/index>
- De Lima Ferreira, J. (2020). Digital culture and teacher education: an analysis from the perspective of undergraduate students in pedagogy. *Revista Educar em. Curitiba*, 36, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75857>
- De Souza Lopes, A. y Da Silva Vieira, M. (2020). Digital Culture and Learning in Higher Education After COVID19: A collaborative Approach in a Virtual Environment. *European Journal of Education*, 3(2), 17-33. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1366555>
- Diario Oficial de la Federación (DOF, 2021). Acuerdo por el que se expide la Estrategia Digital Nacional 2021-2024. DOF, 6/IX/2021- https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5628886&fecha=06/09/2021#gsc.tab=0

- Domínguez Pérez, C., Organista Sandoval, J. y López Ornelas, M. (2018). Diseño instruccional para el desarrollo de contenidos educativos digitales para teléfonos inteligentes. *Apertura*, 10(2), 80-93.
<https://doi.org/10.18381/Ap.v10n2.1346>
- Faraj, A. y Sharabi, W. (2021). Developing the Digital Culture among the Students of Educational Faculties in Prince Sattam Bin Abdulaziz University. *International Journal of Higher Education*, 10(3), 158-168.
<https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n3p158>
- Facultad de Educación de la UADY. (FEUADY, 2021). Plan de Desarrollo de la Facultad de Educación de la UADY (2021-2030). (documento inédito).
- Garay Cruz, L. (2023). *Mujeres y saberes digitales. Las otras alfabetizaciones necesarias*. Editorial Tintable.
- García, G., López, M. y Organista, J. (2024). *Illusio y Hexis: un acercamiento a la cultura digital universitaria desde las voces de los estudiantes*. *Transdigital*, 5(9), 1-15. <https://doi.org/10.56162/transdigital321>
- García-Valcárcel, A. y Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*, 20(2), 137-159.
- Hartl, E. y Hess, T. (Agosto, 2017). The role of cultural values for digital transformation: Insights from a Delphi study. [Ponencia]. Twenty-third Americas Conference on Information Systems. Boston, MA.
https://www.researchgate.net/publication/330353915_The_Role_of_Cultural_Values_for_Digital_Transformation_Insights_from_a_Delphi_Study/comments
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016). *La educación obligatoria en México, Informe 2016.*: INEE.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I241.pdf>
- INEE-IIPE UNESCO (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. INEE-IIPE UNESCO.
[HTTPS://UNESDOC.UNESCO.ORG/ARK:/48223/PF0000372213](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372213)
- Jorge, G. y Organista, J. (2023). La cultura digital universitaria: propuesta metodológica para su caracterización. *Transdigital*, 4(8), 1-20.
<https://doi.org/10.56162/transdigital192>
- Martínez, F. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 71-96.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.47>
- Miller, V. (2020). *Understanding Digital Culture*. SAGE Publications.
- Muñoz, M. (2020) Políticas educativas e incorporación de las TIC en la educación superior mexicana. *Revista Digital Universitaria*, 21(6), 56-62.
https://www.revista.unam.mx/2020v21n6/politicas_educativas_e_incorporacion_de_las_tic_en_la_educacion_superior_mexicana/
- Knox, J. (2014). Active Algorithms: Sociomaterial Spaces in the Elearning and Digital Cultures MOOC. *Campus Virtuales*, 3(1), 42-55.
<https://www.research.ed.ac.uk/en/publications/active-algorithms-sociomaterial-spaces-in-the-e-learning-and-digi>
- Levy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Informe al Consejo de Europa, Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana.
<https://antropocursos.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/levy-p-1997-cibercultura.pdf>
- Organista Sandoval, J., Domínguez Pérez, C. y López Ornelas, M. (2019). Desarrollo y aplicación de contenidos educativos digitales desde un teléfono

- inteligente para un tema de estadística en un curso universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-22.
<https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35711>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022). *Políticas digitales en educación en América Latina. Tendencias emergentes y perspectivas a futuro*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381837>
- Ortega, R. M. (2024). Cultura digital: un análisis en educación superior [Digital culture: An analysis in higher education]. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1821>
- Quintero Moreno, L. y López Ornelas, M. (2022). Aproximación a la definición de cultura digital universitaria y las dimensiones que la constituyen. *Revista Conhecimento Online*, 1, 213-239. <https://doi.org/10.25112/rco.v1.2875>
- Prada, R., Avedaño, W. y Hernández, C. (2022). Globalización y cultura digital en entornos educativos. *Revista Boletín REDIPE*, 11(1), 262-272.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1641>
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016). *Programa de Inclusión Digital 2016-2017*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/162354/NUEVO_PROGRAMA_PRENDE_2.0.pdf
- Turpo, O., Gonzales, M., Venegas, V. y Loayza, M. (2023). Investigaciones sobre cultura digital en las universidades peruanas: productividad, conocimiento, potenciales y desafíos. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(7), 342-3457.
<https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40469>
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC, 2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*.
https://planeacion.uabc.mx/documentos/gtps/gtps_2022.pdf
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY, 2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2030*. <https://pdi.uady.mx/planes-desarrollo/PDI1930>
- Uzelac, A. (2010). Digital culture as a converging paradigm for technology and culture: Challenges for the culture sector. *Revista Digithum*, 12, 28-35.
https://www.redalyc.org/pdf/550/55013136006_2.pdf
- Zaoui, F. y Souissi, N. (2020). Roadmap for digital transformation: A literature review. *Procedia Computer Science*, 175, 621-628.
<https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.07.090>

Semblanzas

Galo E. López-Gamboa es doctor en Investigación en Humanidades y Educación por la Facultad de Letras de la Universidad de Castilla-La Mancha. Licenciado en Educación y maestro en Investigación Educativa por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Es profesor de tiempo completo en licenciatura y posgrado en la Universidad Autónoma de Yucatán. Cuenta con el reconocimiento a perfil deseable PRODEP que emite la SEP; es integrante del SNII Nivel 1 y miembro asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ORCID: 0000-0001-5581-7489

J. Gabriel Domínguez Castillo es doctor en Investigación Educativa por la Universidad de Granada, además de maestro en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Yucatán y especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje por VirtualEduca Cono Sur, Argentina. Coordina la Maestría en Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Yucatán. Tiene perfil PRODEP y es parte del SNI Nivel 1 de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. Sus intereses de investigación corresponden a las áreas de tecnología educativa, educación a distancia y evaluación docente. ORCID: 0000- 0002-2897-913X

Patricio Henríquez Ritchie. Estudió la licenciatura en Historia en la Universidad de Santiago de Chile y realizó sus estudios de maestría y doctorado en Ciencias Educativas en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Es profesor-investigador de tiempo completo en la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de esa universidad, además de miembro del SNI, nivel 1. Sus líneas de investigación abarcan las áreas de evaluación educativa y tecnologías de la información y la comunicación en educación. ORCID: 0000-0002-1026-3379

Fernando de Jesús Domínguez Pozos. Es profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Baja California. Miembro del SNI Nivel 1. Profesor con Perfil Deseable PRODEP. Estudió Comunicación en la Universidad de Xalapa; es doctor en Investigación Educativa y especialista en Estudios de opinión por la Universidad Veracruzana. Es autor y coautor de una decena de artículos y capítulos de libro donde aborda sus líneas de investigación, entre ellas son jóvenes universitarios, redes sociales digitales, cultura digital, educación superior y participación. ORCID: 0000-0001-6338-5460

Subjetividades en tránsito: capacitación tecnológica, formación para el trabajo y expectativas en estudiantes del CETIS*

Subjectivities in transit: technological and job training and student expectations in CETIS

Dalia Carolina Argüello Nevado
daliahistoria@gmail.com
Cinvestav

Recibido: 22/01/2025 Aceptado: 19/03/2025

Palabras clave: Bachillerato tecnológico, educación técnica, formación para el trabajo, subjetividades, identidades.

Keywords: Technological High school, technical education, vocational training, subjectivities, identities

Resumen

Se aborda la construcción de subjetividades entre estudiantes de bachilleratos tecnológicos a partir de indagaciones en la forma en que dan sentido a su formación tecnológica y sus expectativas de trabajo, así como en sus estrategias de estudio y empleo para la conformación de su identidad. Se trata de un estudio exploratorio e interpretativo, sustentado en los principios de la epistemología cualitativa, que permite aproximarse a fenómenos complejos y poco documentados desde la voz de los sujetos. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 18 estudiantes del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) plantel 1, inscritos en carreras relacionadas con la informática y la tecnología. Los resultados muestran subjetividades que transitan entre la asimilación de normas o marcos referenciales y espacios de resistencia en los que se subvierten límites impuestos. Los sujetos valoran en forma positiva su formación desde parámetros que no se han tomado en cuenta de manera suficiente para reforzar las opciones tecnológicas en el nivel medio superior.

Abstract

This study explores the construction of subjectivities among students enrolled in technological high school programs, focusing on how they make sense of their technical education and employment expectations, as well as the strategies they develop for study and

* Esta investigación se realizó gracias a la beca de Estancia Posdoctoral Académica otorgada por CONAHCYT que se desarrolló del 2022 al 2024 en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.



work as part of their identity formation. It is an exploratory and interpretive investigation grounded in the principles of qualitative epistemology, which allows for an approach to complex and under-documented phenomena from the perspective of the subjects themselves. Semi-structured interviews were conducted with 18 students from the Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS 1) who were enrolled in programs related to computing and technology. The findings reveal subjectivities situated between the internalization of institutional norms and frames of reference, and spaces of resistance where students subvert imposed boundaries. Participants express a positive valuation of their educational experiences, based on parameters that have not been adequately considered in efforts to strengthen technological pathways at the Technological High school.

Introducción

El presente estudio se llevó a cabo en el plantel número 1 del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), ubicado en la Alcaldía de Tláhuac, al sur de la Ciudad de México; un entorno periférico que conecta pueblos originarios y humedales con zonas densamente pobladas del Estado de México, como el Valle de Chalco. El CETIS es un bachillerato que ofrece tanto estudios propedéuticos para continuar al nivel superior como la capacitación en carreras técnicas que habilitan en competencias profesionales para acceder al mundo laboral.

Esta investigación se centró en jóvenes inscritos en el último semestre, con el objetivo de analizar procesos de construcción de subjetividades en relación con sus experiencias y expectativas en torno a su formación profesional en las áreas de informática y tecnología, tan demandadas en la actualidad, para conocer cómo estos elementos configuran ciertos rasgos de identidad en sujetos que poseen ciertas habilidades y conocimientos en un campo dinámico en vertiginoso crecimiento.

Los testimonios del estudiantado del CETIS reflejan la tensión entre el aumento de la escolaridad en la población de esa edad y el dominio de ciertas habilidades y conocimientos en un área con alta demanda, frente a condiciones de desigualdad estructural que acotan el acceso real al empleo, la acumulación de procesos de exclusión como el acceso desigual a la educación, la precarización de la educación tecnológica y el poco reconocimiento a los saberes técnicos que abonan las condiciones de desventaja. Estos elementos aportan elementos importantes de análisis para contextualizar las políticas educativas en este nivel. Los testimonios muestran que, a pesar de los estereotipos negativos asociados a la formación para el trabajo, esta se constituye como una opción valiosa en la experiencia de los sujetos que puede reforzarse tomando en cuenta la formación integral que requieren.

Esta investigación toma como antecedente el campo de estudios sobre experiencia y educación (Mèlich, 2002; Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, y Contreras y Pérez, 2010); acerca de prácticas sociales y experiencias en el ámbito escolar (Ramírez, 2013) y de la noción de experiencia educativa (Saur, 2016); también abreva de estudios de identidades juveniles vulnerables (Saraví, 2009b) y de políticas de equidad en el nivel medio superior en México (Aguilar, 2018).



Marco teórico

El planteamiento del problema abarca los procesos de producción de sentido y referentes de identidad del estudiantado sobre su formación profesional en el ámbito de la tecnología, para lo cual se determinó que el concepto de subjetividad era el más adecuado porque permitía situarlos en su contexto social e histórico. El estudio de subjetividades y sujetos es un campo problemático desde el cual podemos pensar la realidad social y además contextualizar nuestro propio pensar sobre dicha realidad (Torres, 2006). Abarca aquello que las tradiciones de investigación social habían dejado de lado, tal como lo imaginario, lo simbólico, los deseos, creencias y representaciones sociales.

La subjetividad es el “conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y los colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales” (Torres, 2006: 91). Por tanto, la subjetividad involucra normas, valores, creencias y aspectos conscientes e inconscientes de muy distinto tipo que se relacionan con la conformación de identidad, siempre atravesadas por tensiones y relaciones de poder.

Otros estudios sobre subjetividad han observado la relación de lo simbólico con lo institucionalizado y los espacios escolares, donde resaltan dispositivos, políticas y discursos que pretenden normar y homogeneizar a los sujetos, así como los espacios de resistencia y subversión (Gómez y Royo, 2015; Ávalos, 2018). También se ha mostrado la relación entre la conformación de identidades y subjetividad en la educación (Treviño y Carbajal, 2015), que se complementa con otra vertiente de investigación sobre percepciones de jóvenes frente al trabajo (Bucci, 2019; Guerra Ramírez, 2008; Saraví, 2009a).

Por otra parte, se consideran las interacciones complejas entre identidad, subjetividad, elecciones individuales y proyectos de vida con racionalidades, estructuras sociales y factores históricos externos (Appiah, 2007; Ruiz y Prada, 2012). Las subjetividades emergen entre creencias normalizadoras, la racionalidad hegemónica o el disciplinamiento social y se enraizan en distintas prácticas institucionalizadas, pero también se constituyen, imprevisibles e indisciplinables, en intercambios permanentes (Fresia, 2020). Son “terreno fértil a la aparición disruptiva de focos enunciativos, desterritorializantes y deseantes, los cuales reactivan la producción de nuevas territorialidades instituyentes” (Orellano, 1999: 100).

En su dimensión cognitiva se entiende que la identidad se construye de forma gradual, mientras los sujetos se identifican a sí mismos en relación con determinadas experiencias, saberes o habilidades (noción del sí mismo como sujeto que ha hecho algo, sabe y es capaz de hacer con lo que sabe), al tiempo que proyecta esos saberes con perspectivas de futuro (construcción de sí en relación con las expectativas de lo que puede obtener a partir de lo que sabe y lo que sabe hacer).

Las expresiones del estudiantado muestran a los sujetos como agentes que implementan estrategias y delinean proyectos de vida donde las redes familiares y comunitarias juegan un papel relevante. La investigación sobre subjetividades, lejos de desestimar lo singular contingente e irrepetible, muestra la relevancia de observar procesos

educativos poco estudiados, como los de las carreras técnicas en contextos periféricos, para avanzar en operaciones analíticas que nos alejan de las visiones esencialistas y las reificaciones para estimular la problematización crítica.

Metodología

Se presenta un estudio exploratorio interpretativo que recupera la metodología de la epistemología cualitativa de González Rey y Mitjáns (2016), quienes destacan el carácter dialógico de la investigación cualitativa y la definición de lo singular como instancia legítima para la producción del conocimiento. No se busca verificar hipótesis establecidas de antemano, sino que se trata de un proceso de construcción teórica con base en las expresiones de las personas entrevistadas. Para el estudio se realizaron 18 entrevistas individuales semiestructuradas en las instalaciones del CETIS 1, grabadas y transcritas en su totalidad. En las entrevistas, con cerca de 60 minutos de duración, se les preguntó a los estudiantes cómo eligieron escuela y carrera, acerca de sus expectativas al ingresar y los cambios en su percepción, sobre lo que aprendieron, sus dificultades y sus retos, lo que representa la escuela en su presente, su proyecto de vida, experiencia laboral, sus expectativas sobre empleo y educación, y la relación entre los contenidos escolares y su vida cotidiana. Después de la transcripción y análisis temático se identificaron unidades de sentido desde un enfoque hermenéutico. Se construyeron categorías como sentido, identidad en tránsito, estrategias formativas, experiencia escolar y expectativas, las cuales se afinaron desde el marco teórico para el estudio de las subjetividades en torno a la escuela y la formación para el trabajo. En el artículo se muestran los resultados de los análisis organizados en dos aspectos que dan cuenta de las subjetividades estudiantiles: en primer lugar, se aborda la producción de sentido en materia de trabajo, el papel de la tecnología en la sociedad y sus experiencias de formación profesional en el bachillerato tecnológico. En segundo lugar, se muestra cómo esto se relaciona con la configuración de rasgos de identidad a partir de lo aprendido en su carrera técnica, sus expectativas de estudio, empleo y realización personal, y cómo construyen la noción de sí mismo a través de sus decisiones, estrategias y valores que encarnan en la escuela y el futuro.

Todas las personas entrevistadas eran estudiantes del último año del bachillerato y cursaban las carreras técnicas de Mecatrónica, Electrónica, Soporte y mantenimiento de equipo de cómputo, Ofimática y Programación

La selección de los participantes no fue producto de un muestreo estadístico y respondió a la decisión de las autoridades y del Departamento de Tutorías, quienes seleccionaron a los estudiantes que podían participar en el ejercicio considerados con buena disposición y nivel académico. Esta decisión institucional limitó el margen de acción e influyó de forma significativa porque la muestra se conformó con un grupo más o menos homogéneo: buenas calificaciones, interés por las carreras y dedicación al estudio, con ciertas excepciones. Y si bien no es una muestra representativa, ofrece insumos significativos para

relacionar buenas trayectorias académicas con el horizonte que ofrece el tipo de formación técnica recibida.

En coherencia con los principios éticos de la investigación social, a las personas participantes se les dieron a conocer los alcances y objetivos del estudio, se evitó pedir información sensible y se obtuvo el consentimiento informado para garantizar una libre participación y el respeto a su privacidad. Para resguardar su identidad, en este artículo se les asignó una clave compuesta por el número consecutivo de la entrevista, la identificación del género como hombre (H) o mujer (M) y su carrera, como se muestra a continuación:

■ **Tabla 1** Identificación de estudiantes entrevistados por carrera y turno.

CARRERA	CLAVE	TURNO
Electrónica	E6ME	Vespertino
	E8HE	Vespertino
Mecatrónica	E7MME	Vespertino
	E11MME	Matutino
	E12MME	Vespertino
	E13HME	Vespertino
Soporte y mantenimiento de equipo de cómputo	E15HSM	Vespertino
	E16HSM	Vespertino
	E17MSM	Matutino
	E18MSM	Matutino
Ofimática	E5MO	Vespertino
	E9HO	Matutino
	E10MO	Matutino
	E14MO	Vespertino
Programación	E1HP	Vespertino
	E2HP	Vespertino
	E3MP	Vespertino
	E4MP	Vespertino

Elaboración propia

De acuerdo con la metodología de la epistemología cualitativa, los resultados del análisis de las entrevistas se complementaron con un análisis documental sobre el contexto del CETIS, de la región donde está ubicado y el tipo de población que atiende, así como del marco histórico del modelo académico de la educación tecnológica industrial y de servicios en México, que se muestra en los siguientes apartados.

La educación técnica en México y la creación del CETIS

El origen de los CETIS se remonta hacia las primeras décadas del siglo XX con la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y del Sistema de Enseñanza Técnica Nacional, creados como parte de las acciones para fortalecer la industria nacional y reducir la dependencia del exterior. Para los años 1960-1970 el sistema agrupaba, entre otros subsistemas y niveles, a las secundarias técnicas y los centros de estudios técnicos (CET) que ofrecían estudios terminales; es decir, se cursaban después de la secundaria para certificar como técnico básico o técnico profesional en distintas especialidades orientadas al trabajo.

Fue hasta la década de 1980, con la transición a una economía más centrada en los servicios, cuando se construyeron poco más de 150 planteles en ciudades y zonas industriales de todo el país, algunos con modalidad terminal y otros bivalentes, que, además de la capacitación técnica, ofrecían estudios de bachillerato con posibilidad de continuar hacia el nivel superior (SEIT, 1989).

En su origen, CETIS y CBTIS retomaron la perspectiva de formación politécnica basada en el modelo curricular decimonónico francés, que parte de una base científica común para la enseñanza de las diferentes formaciones técnicas; es decir, de lo básico común a lo especializado (Weiss y Bernal, 2013). Sin embargo, la historia de estas instituciones ha tenido vaivenes debido a los cambios sexenales en las políticas educativas, pero sobre todo por la transformación de los procesos productivos y la introducción de la tecnología que han modificado la demanda de mano de obra, así como las tensiones económicas y sociales en torno a la relación educación y trabajo.

En 1995, como parte del Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación, se introdujeron las Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL) para ajustar las competencias profesionales en función de las actividades laborales más requeridas en el aparato productivo mexicano (CONOCER, 2000).

De igual forma, con la Reforma Curricular de la Educación Media Superior Tecnológica de 2004 se introdujo el enfoque en competencias en todo el currículum y se orientó el perfil de egreso con base en el saber hacer, saber ser y convivir. Además, se crearon carreras como Biotecnología, Mecatrónica y Manejo de tecnologías de la información y comunicación (COSNET, 2004). Después de esta reforma desaparecieron casi por completo las modalidades terminales y tanto los CETIS como los CBTIS ofrecen desde entonces bachillerato tecnológico (bivalente).

Con la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 se implementó el Marco Curricular Común (MCC), que unificó el enfoque basado en competencias para todo el nivel medio superior e integró las competencias profesionales (para el trabajo) en todos los subsistemas, y así responder al avance de la globalización que demandaba nuevas formas de entender los procesos de producción y trabajo.

En el MCC la capacitación para el trabajo no es solo adiestramiento para tareas o herramientas concretas, sino la articulación de conocimientos diversos, habilidades cognitivas y técnicas, además de incluir valores y una serie de competencias actitudinales definidos en función de la productividad, las exigencias del mundo empresarial adaptables a

condiciones laborales cada vez más flexibles, en un entorno productivo que se trastocó de raíz en las últimas décadas con la incorporación del trabajo cognitivo, comunicativo y cooperativo en la producción de capital.

Las políticas educativas se ajustaron a estas tendencias económicas a nivel global. En México, la RIEMS participó en difundir una visión instrumental de la educación desde la perspectiva hegemónica del libre mercado, con el individuo y los valores de la democracia liberal al centro como articuladores de lo social, y con ello participó en la conformación de las subjetividades desde la autodisciplina en función de las nociones del éxito y la rentabilidad, como se refleja en algunas de las expresiones del estudiantado. Al mismo tiempo, se introdujeron las TIC en el currículum y las competencias genéricas en detrimento de la formación integral, que abarcaba aspectos humanistas y de pensamiento crítico para el análisis social.

A partir de 2023 se creó el currículum laboral para los bachilleratos tecnológicos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana; sin embargo, este texto da cuenta del marco curricular derivado de la RIEMS y vigente hasta 2022, cuando se realizó el estudio. Los CETIS compartían modelo académico con los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), que atendían a poco más de 620 mil estudiantes distribuidos en 457 planteles y formaban parte de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI), el subsistema de educación media superior tecnológica más grande del país y uno de los mayores en América Latina.

El CETIS 1

El Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) número 1 está ubicado en la alcaldía de Tláhuac, al sur de la CDMX. Por su ubicación geográfica, la comunidad estudiantil que acude a este plantel proviene sobre todo de las alcaldías de Tláhuac (60%), Milpa Alta, Xochimilco e Iztapalapa, pero también de los municipios de Chalco, Valle de Chalco, Ixtapaluca y Nezahualcóyotl, Estado de México.

En el plantel 1 para el ciclo 2022-2023 se impartían ocho carreras técnicas: Electricidad, Mantenimiento automotriz, Mecatrónica, Programación, Soporte y mantenimiento de equipo de cómputo, Mecánica industrial, Ofimática y Electrónica en modalidad escolarizada y en turno matutino y vespertino. Para el ciclo 2024 las últimas tres se sustituyeron por las de Inteligencia artificial, Electromovilidad, Robótica y automatización y se agregó la de Comercio internacional y de aduanas (CETIS 1, s.f.)

Los antecedentes históricos de este plantel se inscriben en el devenir de las políticas educativas para la formación técnica y son, por lo tanto, expresión de sus tensiones y vaivenes institucionales y sociales. Ante la demanda comunitaria por establecer instituciones de educación media en la zona, en 1963 el comisariado ejidal de Tláhuac donó el terreno que hoy ocupa el plantel para establecer ahí la Escuela Técnica Industrial 54, acción que corresponde con la estrategia de los gobiernos de mediados de siglo de fomentar la educación técnica para la producción. Para 1968 la escuela se transformó en el Centro de Estudios Tecnológicos 54, que ofrecía formación como técnico profesional en 6



semestres o como técnico básico en carreras de un año. Por último, a principios de la década de 1980 se creó el CETIS número 1 que mantuvo la oferta de carreras terminales como la de Técnico básico en operación de autotransporte urbano, que se ofreció hasta el ciclo 98-99, además de otras carreras de técnico profesional y de bachillerato tecnológico (SEIT, 1999). A partir de 2005 se quedó solo como opción bivalente. En 2012 se agregó al plantel el nombre de “coronel Matilde Galicia Rioja”, inspirado en quien fuera un general del Ejército Zapatista durante la Revolución mexicana, originario de Tláhuac.

Para comprender el papel del CETIS frente a la oferta educativa de nivel medio superior en la zona vale la pena considerar que, hasta 1979, el CET 54 y el Colegio de Bachilleres plantel 16 eran las únicas opciones públicas en Tláhuac para continuar estudios después de la secundaria. Para el ciclo 2022 en la Delegación de Tláhuac se registraron al menos 17 instituciones de nivel medio superior: once de ellas privadas, de las cuales nueve ofrecen bachillerato general y dos son tecnológicas. El CETIS 1 concentra aún la mayor matrícula con respecto a las otras instituciones con 3 798 estudiantes frente a 3 286 del plantel 16 del Colegio de Bachilleres y 1 731 del CONALEP 230 (SIGEEMS, s.f.)

Con respecto a la ubicación geográfica del plantel, puede decirse que en Tláhuac son visibles los contrastes de la transición entre lo rural y lo urbano. Por un lado, los siete pueblos originarios ocupan buena parte de su territorio y mantienen el ecosistema chinampero con formas de vida, producción y consumo tradicionales. Todo ello coexiste con zonas habitacionales más densamente pobladas y corredores comerciales que desde finales de los años noventa han crecido de forma considerable con la urbanización desordenada e irregular sobre el suelo de conservación ecológica, lo que ha acelerado el deterioro ambiental y problemas sociales por acceso a los servicios básicos e inseguridad (PAOT, 1999).

La alcaldía Tláhuac tenía en 2020 una población de 392 313 habitantes, de los cuales 160 200 se encontraban en situación de pobreza (37.3%). En los niveles de escolaridad se reportaba que 29.6% de la población económicamente activa tiene como grado máximo de estudios la secundaria, 24.6% nivel medio superior y 19.2% licenciatura (Unidad de Planeación y Evaluación de Programas para el Desarrollo, 2020). Según datos del CETIS 1, la mayor parte de los hogares de los que proviene el estudiantado tiene un bajo ingreso económico y 50% se dedican a actividades informales de trabajo (CETIS 1, 2022).

Con respecto a la infraestructura escolar, de acuerdo con el Programa de Mejora Continua 2021-2022 el CETIS 1 carece de suficientes docentes con perfiles de formación en el campo de las especialidades. No se han desarrollado suficientes convenios con empresas o sectores productivos para visitas, generación de bolsa de trabajo, prácticas profesionales y estadías para docentes con empresas afines; tampoco hay un adecuado seguimiento de egresados ni proyectos de colaboración para el desarrollo económico en los alrededores. Llama la atención que este mismo documento menciona la carencia de industria relacionada con las especialidades, lo que habla de la distancia entre la demanda de técnicos medios en el mercado de trabajo y la oferta de personas egresadas que buscan integrarse a éste.

El plantel no tiene equipamiento suficiente en talleres y laboratorios para atender a la totalidad de los estudiantes, y mucho del equipo que existe no está actualizado y en ocasiones es obsoleto. El perfil del profesorado no es del todo adecuado para las especialidades y se registra poca participación de los padres de familia en la comunidad escolar (cetis 1, 2022). En 2022 la matrícula alcanzó 3 798 estudiantes, con una eficiencia terminal de 52.36% y un índice de 19.18% de abandono escolar. En ese año se registraron 1 530 estudiantes de nuevo ingreso en los dos turnos, de los cuales 522 eran mujeres y 1 008 hombres, lo que muestra una clara tendencia masculina entre la población del plantel (cetis 1, 2023).

La estructura curricular del bachillerato tecnológico que se imparte en el CETIS y CBTIS se organiza en seis semestres, integrados por módulos para el componente profesional y asignaturas para la formación básica y propedéutica. No hay estudios suficientes que den seguimiento a egresados de estas instituciones para conocer la relación entre certificación técnica y empleabilidad; no obstante, algunos datos muestran diferencias muy poco significativas entre quienes cursaron educación técnica o preparatoria general y la población económicamente activa total. También se sabe que en los bachilleratos tecnológicos de la DGETI 69.5% de sus egresados transitan a estudios de nivel superior (ENOE, 2018; De Ibarrola, 2018). Lo anterior empata con una tendencia nacional observada en 2018, cuando solo entre 11% y 14% de los egresados de los bachilleratos tecnológicos accedían al título profesional correspondiente, con variaciones importantes según la institución y la entidad (De Ibarrola, 2018; Informes de Actividades y de Rendición de Cuentas de Educación Media Superior, 2023).

En el plantel 1, para el ciclo 2021-2022, obtuvieron certificado de carreras técnicas 18.3% de los estudiantes, y en su mayor parte de la carrera de Mantenimiento automotriz, la que tiene mayor matrícula (CETIS 1, 2023). Este dato es relevante porque, si bien no son cifras definitivas debido a que muchos egresados obtienen el título después de un tiempo, es un indicador del bajo porcentaje de quienes optan por tener un certificado y, por lo tanto, también da indicios acerca de la baja utilidad real que tiene para la empleabilidad de las personas egresadas. No obstante, estas cifras contrastan con la muestra de personas entrevistadas, donde se observa que, de 18 en total, diez estaban realizando el servicio social como requisito para la titulación y dos aún lo estaban considerando; es decir, en este grupo más de 55% están interesados en obtener el certificado, por lo que la información recabada aporta luz sobre las motivaciones subjetivas y el sentido de las decisiones y expectativas en torno a la certificación.

Resultados. El sentido de la formación tecnológica para estudiantes del CETIS 1

A los bachilleratos tecnológicos como el CETIS se les ha descalificado por estar enfocados en la formación para el trabajo, lo que se presume de menor importancia frente a los estudios universitarios. Al mismo tiempo, arrastran una serie de problemas como la falta de recursos,



bajos índices de calidad, pertinencia, infraestructura y capacitación docente, entre otros (De Ibarrola, 2020).

El examen único como mecanismo de selección para el ingreso al nivel medio superior en la Zona Metropolitana del Valle de México (COMIPEMS) contribuyó a reforzar la segmentación de la oferta educativa y a acentuar las diferencias entre escuelas que atienden a una población con mejores oportunidades socioeconómicas, reciben mayores recursos y con ello presentan mejores índices de calidad, y que suelen ser bachilleratos generales universitarios. Al mismo tiempo, alienta la estigmatización de quienes logran menor número de aciertos, que por lo regular presentan mayores desventajas y son asignados a las opciones tecnológicas, que siempre son las menos demandadas y con menores recursos. Por estas razones el examen de ingreso funcionó como mecanismo de clasificación en términos de méritos y capacidades entre quienes podían acceder a los bachilleratos con mayor prestigio y quienes no.

Aun cuando no se ha mostrado que asistir a un bachillerato tecnológico representa por sí mismo una desventaja frente a otras modalidades ni una diferencia significativa en términos de empleabilidad (Navarro, 2020), la visión meritocrática impide ver todo el entramado detrás de las desigualdades de acceso a la educación. Lo que esta investigación permite observar es que, si bien en algunos casos las construcciones simbólicas de las juventudes que asisten a estas escuelas lidian de modo permanente con la desvalorización del tipo de educación que reciben y del nivel educativo que alcanzan, también se entremezclan vínculos afectivos y simbólicos con la escuela y la carrera que subvierten esos estereotipos generando estrategias exitosas, y así las herramientas y habilidades que adquieren para entrar a un campo laboral les reserva ciertas ventajas.

De 18 personas entrevistadas, once eligieron el plantel CETIS 1 como primera opción en el examen de la COMIPEMS, aunque los motivos son diversos. Dos más llegaron como segunda o tercera opción, el resto buscaba acceder al bachillerato UNAM y al no alcanzar el puntaje llegaron al plantel, donde se les recibió aun sin haber sido asignados mediante el examen. En las entrevistas hicieron referencia a la opinión positiva que se tiene en la zona sobre el plantel, la calidad de sus docentes y la oferta académica, lo cual muestra que, a nivel local, la solidez de una institución también se va construyendo a través de la voz de sus egresados y las dinámicas de cada familia, que por generaciones continúan asistiendo a la misma escuela. También ocurre que egresados del plantel regresan años después como docentes, con vínculos afectivos que fortalecen a la comunidad escolar. Queda por explorar con mayor profundidad cómo incide la situación laboral e ingresos de egresados en estas elecciones; sin embargo, la cercanía con el domicilio también parece ser un factor importante para la elección de escuela, aunque no la única.

Otro dato interesante es que diez personas manifestaron que eligieron el plantel por las carreras que ofrecía y siete lo hicieron porque tuvieron al menos a un familiar cercano que también estudió ahí. Los datos muestran que, para este grupo, el cual en general tiene buen aprovechamiento, la oferta académica de carreras orientadas a la tecnología fue un factor atractivo. Más adelante se abundará en este aspecto.

Por otro lado, el estudiantado expresó satisfacción por estar en esa escuela. Por ejemplo, la E17, frente a la pregunta de qué significa estudiar en un bachillerato tecnológico, refiere que “significa mucho porque es una etapa muy importante para mí, porque si me gusta mi escuela, me gusta que tenga muchas áreas verdes y así, si me gusta”. (E17MSM) En el mismo sentido, una estudiante de Mecatrónica contestó:

Yo digo que es algo que sí me está ayudando, ahora si que si me siento orgullosa de ir en un CETIS, y de hecho me han dicho mucho que mi CETIS es muy bueno, y por ejemplo la gente que no sabe me dice: “¡Ay! vas en un CETIS” (usa un tono despectivo), pero la gente que conoce la escuela sabe que es buena y me dicen que es uno de los mejores CETIS (E12MME).

Frente al cuestionamiento de qué es lo que más valoran de su estancia en el CETIS, siete personas hicieron referencia al profesorado como personas “que ayudan”, “que inspiran”, “que se comprometen con su aprendizaje”; cinco dijeron haber encontrado buenos amigos, y seis se refirieron a que aprendieron a priorizar el estudio y evitar “malas compañías o malas influencias”.

A lo largo de sus propias narrativas fue posible observar cómo algunas personas fueron transformando el sentido de tener una carrera técnica en el área tecnológica. La estudiante 6 de la carrera de Electrónica llegó al plantel por el criterio de cercanía y por presión familiar, sin interés particular en las carreras, pero pronto descubrió que es algo que sí le gusta:

Conforme fue avanzando el tiempo me di cuenta que es bastante divertido, a pesar de que en sí no me gusta la electrónica, porque si me preguntan te vas a dedicar a eso probablemente yo conteste que no, pero si me gusta, es bastante entretenido (...) cada vez que va avanzando mi carrera voy aprendiendo nuevas cosas que yo nunca en mi vida me imaginé querer aprender, ya que en sí yo iba centrada en la carrera de culinaria.

Al mismo tiempo, ella reconoce que los conocimientos que está adquiriendo pueden darle alguna ventaja en el mercado laboral: “te pueden contratar en empresas de todo porque la mayoría de las cosas actualmente son digitales, todo tiene algo digital, entonces si tú lo sabes hacer puedes llegar a una empresa y decir oiga yo lo sé hacer y la empresa ya te da tu trabajo” (E7MME). No obstante, al igual que el resto de las personas entrevistadas, tiene claro que para acceder a un trabajo y a mejores condiciones tiene que cursar el nivel superior y capacitarse de manera permanente.

De manera similar, la estudiante 12 de Mecatrónica va descubriendo el gusto por estudiar en el CETIS y por la carrera. A pesar de que el plantel no había sido su primera opción, comenta: “Pues al principio me arrepentí, porque dije ¡noooo! hubiera estudiado o me hubiera metido a un curso o algo así, pero ya después entré y pues vi el plantel y el ambiente y me gustó. Ya después pues vi que me quedé en la carrera que quería, porque necesitas promedio para quedarte en esta, y me empezó a gustar porque luego empezamos a hacer prácticas” (E12MME).

Esta misma estudiante identifica que los conocimientos adquiridos le pueden servir en su vida cotidiana: “aprender a programar yo digo que es algo muy importante para cualquiera, yo puedo ocuparlo para muchas cosas, ya no tanto para un trabajo sino algo personal, por ejemplo, se me descompone algo y yo ya sé arreglarlo y así”. Incluso, considera la opción de seguir estudiando algo relacionado a nivel profesional, aun cuando ese no era su deseo original: “de hecho estoy entre Mecatrónica o Gastronomía porque sí me gustó la carrera, podría ser también Ingeniería o Robótica, también me gusta mucho robótica” (E12MME). No se cuestiona la necesidad de seguir estudiando, sabe que para un trabajo requeriría tener mayores conocimientos: “o sea si nos enseñan, pero no es como que algo que pueda hacer en una empresa formal, ya tendría que saber más cosas”. En este sentido coincide con el resto de las personas entrevistadas, pues de las 18 solamente uno dijo que aún no sabe, pero el resto sí quiere seguir estudios universitarios, aunque es interesante destacar que solo tres personas quieren continuar en la misma carrera o algo similar y otras tres lo consideran como una posibilidad, pero aún no lo han decidido.

Esta cifra muestra que el estudiantado reconoce limitaciones de los conocimientos y habilidades que adquieren en el CETIS frente a lo que se requiere en el mundo laboral y, sobre todo, para alcanzar un nivel de ingresos aceptable. Además, habla de un marco referencial limitado en el que no logran visualizar otras formas innovadoras de enlazar su carrera técnica con otras profesiones. La estudiante 13 de Mecatrónica reconoce que “van a hacer falta conocimientos para trabajar en una empresa, haría falta más a detalle. Puede ser que se facilite, pero no es lo mismo un diagrama que una máquina grande” (E13HME). La estudiante 7 reflexiona sobre cómo se ve a futuro y concluye que no se ve a sí misma en un trabajo como técnica: “tenía otra expectativa de la carrera, me gusta y todo, pero no es algo en los que yo quisiera trabajar” (E7MME). Este ejemplo es interesante porque ella misma poco después reconoce que sí ha considerado seguir con estudios de Robótica o Mecatrónica, debido a que se da cuenta de que en esa área habrá mejores oportunidades y para lo que sus estudios técnicos pueden representar una ventaja: “porque quieras o no la tecnología avanza y ya a nosotros nos está comiendo y es como de que ya nadie va a tener empleo, más que los que sepan programar, hacer robots, todo lo que tiene que ver el CETIS” (E7MME). Es decir, piensa de manera estratégica al apostar por los estudios superiores, pero en la misma área para aprovechar sus conocimientos adquiridos en esta etapa.

El estudiante 9 de Ofimática considera que en el bachillerato “como que no aprendes más, o sea no te metes a las entrañas de la carrera, no se a nivel superior, por ejemplo, en el Tec ahí si veríamos las entrañas de esa carrera que estamos llevando” (E9HO). Este estudiante quiere continuar con su carrera también por otros motivos: “seguir con mis estudios, es lo más importante para mí y siento que sería un logro más importante para mí y un logro en mi familia, que diga: “No, mi hijo sí estudió”, que yo me refleje en la familia, es lo más importante”. (E9HO). Esto muestra cómo se entretajan distintas expectativas no solo laborales y profesionales, sino de realización personal cuyos efectos positivos se expanden al núcleo familiar como en este caso, donde él sería la primera persona en su familia en tener estudios universitarios.

El estudiantado genera estrategias con miras al futuro profesional y laboral. Si bien casi la totalidad desea seguir estudiando, al menos diez personas desean certificarse como técnicos en la carrera que cursan y otras dos lo estaban considerando. Como ya se mostró, el porcentaje que opta por obtener el certificado es bajo en todo el subsistema, en parte por la cantidad de requisitos que les solicitan (como la prestación del servicio social durante 480 horas). No obstante, estas personas con buena trayectoria escolar ven la certificación como un respaldo, un apoyo extra o, en todo caso, como una tabla de salvación para emplearse mientras consiguen otra cosa. Así, el estudiante 1 de Programación se acerca con el profesor como parte de su estrategia de combinar trabajo y estudio para ganar experiencia: “(...) le había comentado a mi profesor que si me echaba la mano en cómo meterme un poquito más al área que estoy estudiando para después de la prepa meterme a trabajar y luego, ya en un tiempo, meterme a estudiar para sacar mi universidad, para tener un mejor puesto y tener ya más experiencia” (E1HP).

El estudiante 8 de Electrónica fue descubriendo las posibilidades que podría tener con la carrera: “Pues iniciando tenía otras perspectivas de que a lo mejor no me iba a funcionar esto, pero ahorita ya viendo bien las cosas y lo que he aprendido aquí es muy bueno, y fue muy buena opción porque me va por así decirlo a abrir caminos a otros lados, ejercer en otros lados con la carrera que estoy estudiando” (E8HE). En el mismo sentido de la ventaja de tener un respaldo se expresaron otros tres estudiantes:

¡Ah! bueno, en mi caso si porque ya me respalda de alguna manera; por ejemplo, en el bachilleres nada más sacas el bachillerato y ya no sales de nada y aquí pues si tienes carrera” (E9HO). La estudiante 11 de Mecatrónica lo expresó así: “Pues aunque yo no voy a estudiar realmente esto, si queda como un conocimiento extra, y si en algún momento, no se, necesito dinero puedo trabajar de esto y ganar bien, o sea es como que un aprendizaje extra, lo puedo usar para muchas cosas”. Para el estudiante 12 también significa un apoyo adicional en caso necesario: “pues yo digo que es una entrada más, ¿no? una cosa que facilita. Aun así, yo quiero estudiar la universidad, pero siento que eso si me ayudaría también” (E12MME). Para la estudiante 14 de Ofimática podría utilizar su conocimiento trabajando por su cuenta: “Mientras podríamos hacer como páginas web o algo así, para que, digamos, podamos tener un ingreso ya sea en escuelas o en otros lados ofreciendo nuestros servicios” (E14MO). Por último, otras dos personas dijeron algo similar: “Pues yo siento que tiene ventajas la carrera que tomas, como que te abre más puertas, y si te gusta puedes seguir con esa misma carrera” (E16HSM). “No se, igual y me sirve también de algo, como para tener otro lugar para trabajar” (E18MSM)

Identidades en tránsito entre el *self management* y la promesa de movilidad social

Como lo muestran las narrativas de las juventudes, la forma como expresan sus deseos y expectativas refleja con claridad el momento histórico en el que se ha normalizado la perspectiva de que es una



responsabilidad individual el capacitarse de modo permanente para competir por un puesto laboral, conseguir mejores condiciones de vida sin vislumbrar con claridad o cuestionar las condiciones sistémicas y de desigualdades estructurales que les afectan. Frente a ello los jóvenes despliegan un conjunto de estrategias individualistas centradas en su esfuerzo personal y su deseo de formación permanente, lo que produce una específica forma de subjetividad, donde la lógica competitiva del mercado se interioriza como conducta normal aceptada y valorizada (Arellano, 1999).

Aunque algunas de las personas entrevistadas hablaron de sus planes a futuro, el énfasis de la indagación se puso en los retos profesionales y laborales, para conocer en qué medida consideran que los estudios en el cetis pueden ser útiles. En este sentido, llama la atención que siete personas consideran su principal preocupación reprobar el examen de admisión y no poder entrar a la universidad. Frente a esto, de nuevo se observa cómo algunos de los participantes generan estrategias para lograr mejores resultados, pues cinco de las personas entrevistadas manifestaron que en ese momento ya se encontraban en curso para ingresar a la universidad y dos más estaban a punto de iniciarlo.

En ese sentido, en décadas recientes se han estudiado los efectos que han tenido los cursos y exámenes de ingreso a nivel medio superior y superior y las desventajas que implican, pero aún queda mucho por indagar sobre cómo impactan en la autopercepción y los procesos de subjetivación las experiencias de ser rechazados, de estar en opciones que no eligieron o de quedarse sin lugar por no alcanzar la puntuación mínima. También vale la pena cuestionar las razones que llevan a elegir una escuela sobre otra y qué tanto el mismo sistema educativo fomenta la desvalorización de algunas opciones.

De lo anterior se destaca que, aun cuando la gran mayoría aspira a cursar estudios universitarios y lo consideran dentro de su horizonte de posibilidades, se saben sujetos a un sistema que no les garantiza el acceso y, llegado el caso, tampoco un mejor futuro laboral, lo cual genera incertidumbre personal asociada con capacidades o méritos personales y no a un problema generacional compartido o derivado de ciertas políticas públicas. Las personas entrevistadas suscriben la idea de ejercer la carrera solo de manera temporal. Comprenden que en el campo en el que se están formando se requiere especialización y capacitación permanente y que con el nivel técnico no alcanzarán el nivel de vida al que aspiran, por lo que pensar su formación en el cetis como una transición a algo mejor fue un común denominador en las entrevistas. Por ejemplo, la estudiante 17 manifestó cansancio y presión por los estudios: “Ya quiero decir ¡ya! Ya no quiero, gracias, pero pues me motivo por lo mismo de que yo tengo metas, tengo sueños, tengo planes y digo bueno, acabo el cetis y me enfoco a lo que yo quiero estudiar” (E17MSM). La estudiante 11 desea estudiar y conseguir un buen trabajo para “poder mantener mi persona, por ejemplo, casa, carro, trabajo, ropa, o sea todo lo que yo necesito y claro, también ayudar a mis papás” (E11MME).

En las entrevistas se pudo observar una noción limitada acerca del desarrollo tecnológico y su impacto económico global, de sus alcances para los procesos sociales, pero sobre todo de su propia participación

en estos fenómenos, debido a que, en general, expresan aplicaciones y saberes muy limitados de lo que aprenden en la carrera, lo que habla de una formación muy estrecha que no les permite ampliar sus referentes y conectar con otras ramas del conocimiento para potenciar su propio bagaje. A continuación se muestran ejemplos sobre cómo describieron lo que aprenden en sus respectivas carreras y cómo se expresan en torno al papel de la tecnología en la sociedad actual y en su vida cotidiana:

E1HP: “Programar no nada más se especializa en puro código, sino también en aprender otras cosas, más cualidades de programarte tú mismo para ser autosuficiente en otras cosas. La tecnología me ha facilitado muchas cosas relacionadas con mi vida cotidiana, para la escuela, entretenimiento, etcétera”.

E2HP: “(En la carrera) nos enseñan a hacer instalaciones de IP o hacemos cables para módems. La tecnología ha cambiado todo, por ejemplo, ahora estamos mucho en los celulares y es raro el momento en que lo dejamos y por lo cual es más necesario y antes no, antes era más de convivir y no estar frente a una pantalla”.

E13HME: “Aprendemos a hacer funcionar una máquina o programarla. La tecnología sirve para buscar información y también Alexa me llama la atención...”.

E15HSM: “Pues el mantenimiento es mantener la computadora estable, cuando no le funciona algo lo tenemos que hacer nosotros, limpiarla por dentro y por fuera y poner archivos y todo eso. La tecnología ha mejorado todo, en la facilidad de las cosas, un ejemplo la investigación y tener información a la mano”.

Cabe destacar que para la mayoría fue difícil responder sobre cómo veían la influencia de la tecnología en la sociedad actual. Aun cuando se seleccionaron solo algunos fragmentos se respetaron las frases originales, lo que nos deja ver, por un lado, lo escueto de algunas descripciones, y por otro queda de manifiesto que aun cuando algunos se dan cuenta del avance de la tecnología en el contexto actual no articulan del todo sus propias nociones, no las contextualizan o matizan. Además, en todas las entrevistas se pudo observar que la mayoría relaciona la tecnología de forma muy concreta con el uso cotidiano que hacen del teléfono celular, sobre todo para hacer tareas y entretenerse, sin asociar sus aprendizajes de la carrera con los sectores productivos, con las tendencias o incluso con posibles innovaciones desde o para su propio entorno. Con respecto a las salidas y condiciones laborales de su carrera, se observó que también tienen nociones acotadas y reconocen pocos espacios donde podrían prestar sus servicios. Aun cuando 10 de 18 personas entrevistadas han trabajado mientras estudian, ninguna se ha empleado en actividades relacionadas con sus estudios, sino en tiendas, gasolineras, restaurantes, fábricas y oficios como la albañilería y la herrería. Es decir, para la mayoría el entorno laboral no les es ajeno, la mayoría reconoce esta experiencia como útil para su crecimiento personal, pero lo ven como algo transitorio y ajeno a la escuela y a la carrera técnica para la que se están formando.

Hasta ahora el servicio social y las prácticas profesionales constituyen los pocos espacios extraescolares para desarrollar estrategias y recursos personales hacia la inserción laboral; de manera desafortunada, en el CETIS 1 no hay suficiente articulación con empresas y posibles

empleadores de las ramas tecnológicas, por lo que la mayoría liberan estos requisitos haciendo trabajos de oficina, archivo y apoyo escolar que no cumplen del todo con su propósito formativo. En este sentido, el bachillerato tecnológico carece de mecanismos que articulen y potencien la experiencia laboral previa del estudiantado, los aprendizajes escolares y competencias profesionales con una orientación educativa eficiente para enriquecer sus trayectorias, fortalecer habilidades y abrir el panorama de posibilidades formativas y laborales. Así mismo, la formación social y humanista resulta insuficiente para que las personas egresadas adquieran habilidades analíticas y de pensamiento crítico que les permitan reconocerse y desarrollarse como sujetos políticos y tengan las bases para el ejercicio profesional ético y socialmente responsable. Vale la pena recordar que con la implementación de la RIEMS en este subsistema (hasta 2022) no se cursan materias de historia ni ciencias sociales, sino que lleva una sola asignatura llamada Ciencia, tecnología, sociedad y valores, además de Ética y Temas de filosofía.

Para el estudiantado del CETIS 1 que respondió a las entrevistas hay algunos elementos en común cuando se refieren a lo que significa el trabajo, cómo se imaginan un empleo ideal y qué consideran que requieren para conseguirlo. Resaltan las expresiones en las que asumen con naturalidad el hecho de no tener un solo empleo, sino varios a lo largo de la vida, lo que habla del contexto de esta generación que difícilmente podrá acceder a puestos estables y de larga duración por las dinámicas de los mercados laborales precarizados y en transformación constante a nivel global. También resalta que varias prefieren ser independientes, tener un negocio propio, para “no ser menos que nadie, sino también como que igualizarnos” (E11MME). Por ejemplo, la estudiante 10 comenta acerca de su trabajo ideal: “me gustaría que fuera cien por ciento ayudando gente o animales, no sé, en una organización mía, o sea independiente. Con mi propio esfuerzo quisiera ser más bien yo la jefa” (E10MO).

Las personas entrevistadas retoman la retórica del *self managment*, del *emprendimiento* y el trabajo independiente vislumbrados como un ideal. A estas nociones se suman las que asocian un buen empleo con viajes y tiempo libre: “Yo lo que también busco es salir fuera, quiero conocer más este hermoso país (...) un trabajo que me implicara viajar, conocer a más personas de otros países y pues tener mi casa, todo lo que yo, mi propósito es tener mi casa” (E5MO). Para otra estudiante se asocia con elevar su calidad de vida: “a lo mejor va a sonar muy avaricioso, pero yo quiero tener muchas cosas, yo quiero hacer muchas, muchas cosas antes de casarme, viajar, disfrutar mi carrera, el chiste es ver cómo se van dando las cosas para mí” (E4MP). Por último, llama la atención cómo hacen suyos los discursos empresariales sobre la relación entre empleados felices y mayor productividad, destacando al trabajo como algo que debe disfrutarse:

“Creo que mi trabajo ideal a mediano plazo no tengo ni idea de qué podría ser, pero sé que tendría que gustarme y más que gustarme no fastidiarme, porque hay trabajos donde claramente no te gustan y lo estás haciendo por necesidad, pero a veces el tiempo es terrible porque incluso te sientes más cansado que en un trabajo que te gusta un poquito más, te sientes como de mañana no hay problema en que vaya” (E8HE).

Otra estudiante de Mecatrónica lo expresó así: “(quiero un trabajo) que no consuma mucho mi tiempo porque estoy trabajando para, o sea para disfrutar ¿no? y así, por ejemplo, hay personas que trabajan casi todo el día entonces no disfrutan de lo que hacen. No, yo digo que es algo en lo que debes de trabajar mucho y esforzarte para lograr hacer eso. También lo que me gustaría sería igual, mi trabajo ideal sería ir de viaje a lugares, a países y así” (E12MME).

De manera similar, dos estudiantes retomaron la idea difundida entre consultores empresariales que afirman que si te gusta tu trabajo deja de ser trabajo porque es algo que disfrutas: “sería un trabajo que me guste, si no ya se me haría pesado porque, como dicen, si me gusta mucho, no lo veo como un trabajo, lo veo como algo que me gusta” (E14MO). El estudiante de Programación lo expresó así: “pues realmente siento que un buen trabajo es cuando deja de ser trabajo ¿no?, cuando te empieza a gustar, cuando haces lo que te gusta dejas de trabajar, a mí me gustaría hacer eso” (E2HP). De lo anterior destacan las nociones subjetivas compartidas acerca de lo que es el trabajo y el empleo al que aspiran desde perspectivas individualistas e instrumentales, inscritas en un proyecto de vida en el que poco o nada se consideran aspectos como remuneración justa, estabilidad laboral o protección de derechos sociales a largo plazo.

Discusión

La conformación de subjetividades en la escuela contemporánea está atravesada por las lógicas sistémicas neoliberales que articularon el currículum a partir de la década de los noventa en la lógica de la cultura empresarial y del capital humano, que instrumentaliza los saberes en aras de la productividad. En las percepciones del estudiantado se muestra cómo se ha invisibilizado el peso de las políticas estructurales y de gobierno en la reproducción de las desigualdades, trasladando la responsabilidad del acceso al empleo y al bienestar a la acción de los sujetos que se han autoimpuesto las exigencias de la formación permanente, el mérito individual y el éxito bajo esquemas de emprendimiento y *self-management* (Torres, 2017).

El estudiantado que participó en la investigación mostró que la gran mayoría desea continuar hacia los estudios universitarios y ninguno manifestó la intención de dejar de estudiar para ejercer su carrera. Lo anterior puede ser un indicador de que la formación de técnicos medios en los bachilleratos tecnológicos no necesariamente garantiza el acceso a empleos de calidad, en tanto las personas egresadas aún buscan mayor especialización. No obstante, sería injusto aducir las causas del acceso desigual a los empleos tan solo a la formación escolar que reciben las juventudes, porque es necesario reconocer las características de la estructura heterogénea, desigual y combinada del mercado laboral (Navarro, 2020).

En fecha reciente el bachillerato tecnológico se articuló para responder a la demanda de formación de capital humano, y con ello integrar al sistema educativo en la ecuación capacitación-productividad-competitividad-desarrollo nacional; sin embargo, se han hecho evidentes

los desafíos y limitaciones de tratar de adecuar la formación escolar al sector empresarial y productivo, así como los exigüos resultados obtenidos, mismos que no se han traducido en crecimiento económico y justicia social para las mayorías.

La investigación mostró que los procesos de subjetivación del estudiantado del CETIS 1 van configurando ciertos rasgos de una identidad difusa que fluctúa entre percepciones positivas sobre sus experiencias formativas, pero limitadas en sus alcances, que no siempre se acaban de interiorizar como saberes útiles y pertinentes frente a la incertidumbre y los deseos de consolidar un futuro estable. Así mismo, se evidenció en la estructura curricular una separación paradójica entre el mundo escolar y el mundo laboral, ya que habilita en competencias profesionales para el trabajo, pero no articula herramientas de análisis sobre la realidad social del trabajo y su regulación. Esta incongruencia se ha estudiado en otros espacios educativos y quedado de manifiesto que las escuelas no incentivan de forma suficiente la reflexión y aprendizaje sistemáticos sobre la problemática de la transición entre escuela y trabajo (Bucci, 2019), lo que debería ser prioritario para el nivel medio superior por la edad de quienes lo cursan.

El vacío que deja la escuela es ocupado con facilidad por otros canales de información en los que las juventudes retoman nociones y generan expectativas acerca de su futuro laboral. De acuerdo con Tiramonti (2004), desde las élites se ha construido una determinada estética del trabajo asociada con un estilo de vida exitoso, cosmopolita y donde las opciones de consumo son muy amplias. Llama la atención cómo se han introyectado algunas de estas ideas en el estudiantado y cómo generan ciertas estrategias para acercarse a esos ideales. Sin embargo, también fue posible observar en el estudio que las razones para elegir escuela son muy diversas y obedecen a factores personales, familiares y contextuales, donde la tradición y la confianza juegan un papel relevante. Aun cuando se ha mostrado que un factor importante para reproducir las desigualdades es el acceso a canales de escolarización diferenciados (Salgado, 2021), también es cierto que el estudiantado del CETIS 1 que fue entrevistado encuentra ventajas competitivas en cursar las carreras técnicas que enriquecen su formación y crecimiento personal.

Conclusiones

A través del análisis se pudo observar que las personas entrevistadas reconocen el valor de su tránsito por el bachillerato y la carrera técnica en el proceso de transición a la adultez y consolidación de gustos, deseos y personalidad, rescatan la importancia de lazos familiares y comunitarios o el prestigio del plantel, además de que valoran y reconocen la utilidad de los saberes tecnológicos para casi cualquier actividad económica y su valor estratégico. Construyen rasgos de identidad, en ocasiones al margen de lo instituido y en otras asimilando los marcos de referencia a los que tienen acceso; sin embargo, no llegan a cristalizar una identidad en tanto noción del sí mismo como sujeto que sabe algo y es capaz de hacer algo con lo que sabe; tampoco se conciben como agentes de innovación y transformación en el ámbito de la tecnología,

pues no tienen certeza de cómo van a usar esos conocimientos o para qué les va a servir la capacitación técnica en un campo de alta complejidad y en expansión, que demanda cada vez más especialización. La aspiración de un proyecto de vida descansa en la responsabilidad de construir seguridad en sí mismos y en estrategias individuales de realización, en la que reconocen tensión e incertidumbre.

A partir de lo anterior vale la pena cuestionar qué tanto está funcionando la labor “igualadora” de la educación obligatoria cuando subsisten las inequidades de acceso, permanencia y movilidad, y sobre todo mientras se diferencia entre saberes académicos con mayor relevancia social y los manuales o técnicos como inferiores, así como los sectores sociales que acceden a cada uno (Tiramonti, 2004). Desde esta lógica se ha objetado el examen único de la COMIPEMS porque excluye a muchos aspirantes de “las mejores opciones” (García, 2016); sin embargo, lo que habría que cuestionar es, primero, que desde el Estado se apoye más a unos subsistemas que a otros, y, después, que se considere de antemano que la formación para el trabajo es de menor calidad y da menores oportunidades a sus egresados.

En contraste, las voces del estudiantado muestran que las formaciones técnicas pueden generar aprendizajes, experiencias positivas y nuevas posibilidades, sin que eso signifique excluirlos de los estudios universitarios. Lo anterior invita a reflexionar acerca del valor de que las juventudes aprendan oficios y saberes aplicados que pueden generar opciones para resolver problemas en su vida cotidiana. Esto implicaría pensar la educación técnica como parte de una formación integral del nivel medio superior que estimule creatividad y habilidades de pensamiento complejo para participar en el desarrollo tecnológico desde las realidades locales y nacionales que formen al estudiantado como agentes de cambio y participación activa en su presente y futuro. En conclusión, las narrativas que se presentaron visibilizan experiencias llenas de satisfacción y orgullo en medio de entornos complejos y contradictorios, pero nos recuerdan que las voces juveniles, desde sus deseos, esperanzas e ímpetu, siempre desafían los caminos preestablecidos o las sentencias sobre un solo destino para inventar siempre otros posibles.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación y que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.



Referencias

- Aguilar Nery, J. (2018) *Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo XXI*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Ávalos, J. M. (2018). Trabajo, subjetividades juveniles y cultura digital: algunas experiencias de jóvenes de Tijuana. *Global Media Journal México*, 15(29), 65-87. <https://rio.tamtu.edu/gmj/vol15/iss29/5>
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mélich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Bucci, I. (2019). La representación de los jóvenes en torno a las posibilidades que ofrece la educación para el ingreso al mercado laboral. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires.
- Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios, núm. 1 (s.f.). Sitio web oficial del CETIS 1. <https://cetis001.edu.mx/>
- Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios, núm. 1 (2022). Programa de mejora continua, ciclo escolar 2021-2022. <https://www.sistemadeevaluacion.sems.gob.mx/sigeems/>
- Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios, núm. 1 (2023). Programa de mejora continua, ciclo escolar 2022-2023. <https://www.sistemadeevaluacion.sems.gob.mx/sigeems/>
- CONOCER (2000). *Reunión anual 1999 del Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la capacitación*. CONOCER.
- Contreras, D. y Pérez de Lara, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- COSNET. (2004). *Estructura del Bachillerato Tecnológico*. Secretaría de Educación Pública.
- De Ibarrola, M. (Coord.) (2018). *Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas* (documento interno). Subsecretaría de Educación Media Superior, Departamento de Investigaciones Educativas -Cinvestav IPN.
- De Ibarrola, M. (2020) La formación para el trabajo en las escuelas del tipo medio superior: panorama nacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 29-59.
- Fresia, I. A. (2020). Subjetividades juveniles y formas de institucionalización: algunas reflexiones para pensar las mutaciones. *Análisis*, 52(97), 347-360. <https://doi.org/10.15332/21459169/5508>
- García Pinzón, I., (2016). Patrones de elección de los participantes del concurso para el ingreso a la Educación Media Superior de la COMIPEMS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 95-117.
- González Rey, F. y Mitjans Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16.
- Gómez, V., y Royo, P. (2015). Nuevas subjetividades y proyecto de vida: jóvenes universitarios de la VII región del Maule, Chile. *Revista de Estudios Sociales*, (53), 94-107. <https://doi.org/10.7440/res53.2015.07>
- Guerra Ramírez, M. (2008). *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares: un abordaje biográfico* (Tesis de doctorado), Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav].
- Informes de Actividades y de Rendición de Cuentas de Educación Media Superior. (2023). Portal de informes de Actividades y de Rendición de Cuentas de Educación Media Superior. <https://www.rendiciondecuentas.sems.gob.mx>

- Mèlich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Navarro Cendejas, J. (2020) ¿Importa el tipo de bachillerato? Transiciones después de la educación media: diferencias entre programas generales y tecnológicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 25 (84) 153-178.
- Orellano, M. (1999). Los jóvenes, la escuela y el mundo del trabajo: algunas reflexiones acerca de la producción de la subjetividad en el fin del milenio. En A. Puiggrós (Coord.), *En los límites de la educación: niños y jóvenes del fin de siglo* (pp. 97-142), Homo Sapiens Ediciones.
- Procuraduría Ambiental y del Ordenamiento Territorial. (1999). Programa delegacional de desarrollo urbano de Tláhuac. <https://paot.org.mx/centro/programas/delegacion/tlahuac.html#conservacionp>
- Ramírez García, R. (2013) *Cambiar, interrumpir o abandonar: La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. ANUIES.
- Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2012) *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Paidós.
- Salgado Escobar, R. (2021). Subjetividades juveniles y narrativas escolares en el Telebachillerato Comunitario en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-30.
- Saur, D. (2016). Lo educativo más allá de la escuela: experiencia educativa y subjetividad. En Z. Navarrete y J. I. Loyola (Coords.), *Formación de sujetos: reformas, políticas y movimientos sociales* (pp. 21-34). Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación / Plaza y Valdés.
- Saraví, G. (2009a). Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo. *Papeles de Población*, 15(59), 83-118.
- Saraví, G. (2009b) *Transiciones vulnerables: juventud, desigualdad y exclusión en México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Sistema Integral de Gestión Escolar de la Educación Media Superior. (s.f.). *Consulta de información sobre planteles*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/Sistema-Integral-de-Gestion-Escolar-de-la-Educacion-Media-Superior-SIGEEMS-Consulta-de-informacion-sobre-planteles
- Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (1989). *Estadística básica del sistema nacional de educación tecnológica 1988-1989*. Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas.
- Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (1999). *Escuelas y carreras: Catálogo*. Sistema Nacional de Educación Tecnológica.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Torres Carrillo A. (2006) Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 86-103.
- Torres Santomé J. (2017) *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Treviño, E. y Carbajal, J. (Coords.). (2015) *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*. Programa de Análisis Político de Discurso, Editorial Balam.
- Unidad de Planeación y Evaluación de Programas para el Desarrollo. (2020). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/699063/09_011_CDMX_Tlahuac.pdf
- Weiss, E., y Bernal, E. (2013). Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana. *Perfiles Educativos*, XXXV (139), 151-170.

Semblanzas

Dalia Argüello Nevado. Historiadora por la Facultad de Filosofía y Letras, con maestría en Docencia para la Educación Media Superior y doctorado en Pedagogía por la UNAM. En el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV realizó una estancia de investigación posdoctoral sobre bachilleratos tecnológicos. Es profesora de asignatura de la UNAM desde 2017 y ha impartido clases a nivel licenciatura y posgrado en otras instituciones públicas. Ha participado en diplomados de actualización, cursos de formación docente, elaboración de libros de texto y diseño curricular para nivel medio superior y superior. Sus líneas de investigación son Políticas curriculares en el nivel medio superior, Enseñanza de la historia y las humanidades, y Pensamiento crítico en educación.

Sesgos androcéntricos en la educación ambiental crítica y decolonial: una lectura feminista

Androcentric biases in critical and decolonial environmental education: A feminist reading

Mara Karidy Polanco Zuleta

marakaridy@gmail.com

Universidad Federal de Santa Catarina

Recibido: 17/04/2025 Aceptado: 30/07/2025

Palabras clave: Educación ambiental, educación ambiental crítica, feminismos, sesgos androcéntricos, patriarcado.

Keywords: Environmental education, critical environmental education, feminism, androcentric biases, patriarchy.

Resumen

Este artículo analiza críticamente los fundamentos de la educación ambiental crítica (EAC) y la educación ambiental decolonial (EAD) desde una perspectiva feminista del sur. A partir de una revisión documental cualitativa de diez textos representativos del campo, se identificaron seis sesgos androcéntricos que operan como silencios epistémicos incluso en discursos transformadores: dicotomías sin subtexto de género, vínculo naturaleza-ser humano, uso acrítico del Sumak Kawsay, invisibilización del trabajo de cuidados, omisión de la colonialidad del género y exclusión del patriarcado como estructura de poder. A través de una lectura de revisión, desde los feminismos decoloniales, afrodescendientes, marxistas y comunitarios se proponen enunciaciones que amplían los marcos interpretativos de la educación ambiental. Este trabajo no solo denuncia lo que ha sido omitido, sino que plantea una educación ambiental decolonial y feminista (EADF) como horizonte epistémico, político y pedagógico que reconozca la pluralidad de cuerpos, saberes y territorios históricamente excluidos.

Abstract

This article critically analyzes the foundations of Critical Environmental Education (CEE) and Decolonial Environmental Education (DEE) from a Southern feminist perspective. Based on a qualitative documentary review of ten representative texts from the field, six androcentric biases were identified that operate as epistemic silences even in transformative discourses: dichotomies without gender subtext, the nature-human connection, the uncritical use of Sumak Kawsay, the invisibility of care work, the omission of the coloniality of gender, and the exclusion of patriarchy as a power structure. Through a revisited



reading, we propose announcements from decolonial, Black, Marxist, and community feminisms that broaden the interpretive frameworks of environmental education. This work not only denounces what has been omitted, but also proposes a Decolonial and Feminist Environmental Education (DEFE) as an epistemic, political, and pedagogical horizon that recognizes the plurality of historically excluded bodies, knowledge, and territories.

Introducción

Lo que no se nombra también educa. *Silencios estructurales en la educación ambiental*

Los silencios también hablan. Y en el campo de la educación ambiental (EA) sus silencios a menudo gritan. A través de ciertas omisiones o ceguera epistémica algunas propuestas pedagógicas que se enuncian como críticas y transformadoras al final solo perpetúan viejas estructuras de poder. Esta investigación parte de una tesis doctoral (Polanco-Zuleta, 2023) en la que se analizaron de manera crítica los fundamentos de la educación ambiental crítica (EAC) y la educación ambiental decolonial (EAD), revelando que incluso en estas corrientes se reproducen sesgos androcéntricos estructurales que afectan tanto a la teoría como a la práctica educativa.

Aunque ambas corrientes han contribuido al debate sobre las causas profundas de la crisis socioambiental, en particular el capitalismo, la lógica del desarrollo moderno y la colonialidad del saber y del poder han silenciado otras formas de opresión que también atraviesan los conflictos socioambientales: el patriarcado, la heteronorma, la desvalorización del trabajo de reproducción de la vida, entre otras. Estos sesgos, que se expresan tanto en las categorías de análisis como en quienes teorizan y practican la educación ambiental, reproducen una mirada parcial del campo y evidencian la urgente necesidad de volver a mirar sus fundamentos de una manera crítica.

Los aportes de los feminismos contrahegemónicos, decoloniales, afrodescendientes, marxistas y comunitarios permiten releer y problematizar estas propuestas desde una perspectiva interseccional y feminista. Su potencia no solo radica en denunciar los silencios de sexo-género, sino también en enunciar categorías teóricas, éticas y políticas que pueden ampliar y complejizar los marcos desde los que se piensa la educación ambiental.

Este artículo presenta los hallazgos de una revisión documental cualitativa de diez textos clave de EAC y EAD, analizados con el software Atlas.ti, desde una perspectiva feminista crítica del sur. El objetivo es identificar los sesgos androcéntricos presentes en estas producciones a través de una lectura que parte de la denuncia, pero que también propone y enuncia elementos para la construcción de una Educación Ambiental Decolonial y Feminista (EADF).

La pregunta que guía este estudio es ¿en la educación ambiental crítica y decolonial, cómo se expresa el androcentrismo desde las perspectivas de los feminismos decoloniales, marxista, afrodescendiente y comunitario? En consecuencia, el propósito de este artículo es contribuir al debate sobre la necesidad de una EADF que integre una crítica profunda a la matriz de poder colonial-capitalista-patriarcal, y

que reconozca las epistemologías, experiencias y luchas de quienes históricamente han sido excluidas para incorporarlas en el campo de la educación ambiental.

Referentes teóricos

Fundamentos para pensar una EADF. Tensiones, ausencias y horizontes desde los feminismos del sur

Este apartado presenta los fundamentos teóricos que orientan esta investigación, a partir del diálogo entre la educación ambiental crítica y decolonial y las propuestas de los feminismos contrahegemónicos. Se recuperan sus aportes, pero también se problematizan sus silencios para e construir un horizonte analítico que permita avanzar hacia una EADF.

Educación ambiental crítica y decolonial: fundamentos y vacíos

La EAC surge como una respuesta a los límites de las perspectivas conservacionistas, instrumentalistas y conductistas que dominaron los primeros discursos ambientales. Inspirada en la pedagogía crítica de Paulo Freire, esta corriente busca una comprensión compleja de los conflictos socioambientales y promueve una praxis transformadora que articule educación, emancipación social y justicia ambiental (Loureiro, 2004a, 2004b; Carvalho, 2004; Guimarães, 2004). Desde esta mirada la educación —y por ende la educación ambiental— no es neutral, sino una apuesta política que permita a las comunidades comprender y actuar sobre las estructuras que producen y perpetúan las crisis ecológicas y sociales.

Por su parte, la EAD emerge de manera más reciente como una propuesta situada en los territorios del sur, que incorpora los estudios decoloniales latinoamericanos a los debates ambientales. Esta corriente reconoce que la modernidad, lejos de ser un proceso civilizatorio universal, está profundamente enraizada en la lógica colonial, y que la crisis ambiental no puede comprenderse sin atender a la colonialidad del poder, del saber, del ser y, más recientemente, de la naturaleza (Restrepo, 2020; Tristão, 2016; Kassiadou, 2018; Walsh, 2009).

Si bien la modernidad hegemónica consolidó una matriz colonial-capitalista-patriarcal, autoras como Rivera Cusicanqui (2018) y Alicia Puleo (2011) han mostrado que no fue un proceso homogéneo. La primera propone la existencia de una modernidad *ch'ixi* o indígena, y la segunda reivindica una modernidad ilustrada, cuyo legado emancipatorio nutrió luchas feministas y ambientales occidentales. Reconocer estas modernidades insurgentes permite evitar una lectura monolítica y comprender la modernidad como un campo en disputa.

En este marco, la EAD propone recuperar otras epistemologías y otras formas de entender la vida y el territorio, muchas de ellas invisibilizadas por el pensamiento moderno.

Ambos enfoques, el crítico y el decolonial, han significado importantes avances en la discusión pedagógica y política de la educación ambiental. Sin embargo, también comparten limitaciones que es necesario enfatizar y cuestionar. En particular, se ha identificado que tanto la EAC como la EAD tienden a reproducir un sujeto epistémico masculino, universal y abstracto, y a despolitizar las categorías de género y sexualidad en

sus análisis. En muchos casos, en la EA se denuncia el capitalismo sin integrar las críticas feministas a la división sexual del trabajo o a la desvalorización del trabajo de cuidados; se cuestiona la colonialidad sin abordar la colonialidad del género; y se reivindican cosmovisiones originarias sin considerar los patriarcados ancestrales o el entronque patriarcal (Polanco-Zuleta, 2023).

Desde esta perspectiva, resulta urgente ampliar los marcos analíticos de la EAC y la EAD para incorporar lecturas interseccionales, feministas y decoloniales que permitan una crítica más compleja y encarnada de las múltiples violencias que atraviesan los cuerpos y los territorios. Esta necesidad de revisión da lugar a las propuestas de una EADF que no solo denuncie los sistemas de opresión que sostienen la crisis civilizatoria, sino que también anuncie otras formas de habitar, conocer, cuidar y educar desde los márgenes, los bordes y los cuerpos silenciados.

Crítica al androcentrismo desde los feminismos

Una de las críticas más sólidas y persistentes que han formulado los feminismos a las ciencias y las epistemologías modernas es la denuncia del androcentrismo como dispositivo estructural de exclusión. Desde una perspectiva feminista, el androcentrismo no se limita a una cuestión de representación de género, sino que constituye un mecanismo epistémico de jerarquización y exclusión que ha situado a los hombres —y de manera más específica, al sujeto masculino, blanco, burgués, heterosexual y occidental— en el centro del saber, la ciencia y la construcción de mundo.

Patricia Castañeda (2008) ha señalado que el androcentrismo opera tanto de manera explícita como implícita: a veces mediante afirmaciones directas, como cuando se habla de “el hombre” como sinónimo de humanidad, y otras veces a través de expresiones en principio neutras, como “la ciencia” o “el conocimiento”, que en los hechos homologan la experiencia humana a la experiencia masculina. Este sesgo no solo distorsiona las interpretaciones científicas y educativas, sino que además silencia otros cuerpos y otras formas de conocer y de sentir que no se ajustan al modelo hegemónico.

Espinosa-Miñoso (2014, 2019) profundiza esta crítica al mostrar que el feminismo hegemónico occidental también ha reproducido formas de androcentrismo en tanto que coloca al género como única categoría de análisis y construye una categoría de mujer blanca, europea y de clase media como sujeto universal de enunciación. Desde su propuesta feminista decolonial, Espinosa plantea que no se puede hablar de opresión de género sin hablar al mismo tiempo de racismo, de colonialidad y de explotación de clase. Su trabajo propone un descentramiento radical de la mirada para recuperar los saberes, memorias y prácticas de las mujeres indígenas, afrodescendientes y subalternas de Abya Yala, cuyos aportes han sido invisibilizados de forma sistemática tanto en el feminismo como en el pensamiento crítico.

Desde una línea convergente, Lugones (2008, 2011) introduce el concepto de colonialidad del género para explicar cómo el sistema moderno/colonial no solo impuso una clasificación racial del mundo, sino que también organizó las relaciones sociales en términos de un orden de género binario, heterosexual y jerárquico que no era propio de muchos pueblos originarios. Para Lugones, el género tal como hoy lo

entendemos es una invención colonial que fue impuesta con violencia para controlar cuerpos, sexualidades, relaciones y formas de reproducción, a la par que se consolidaban el capitalismo y la modernidad.

Si bien esta fue la conceptualización hegemónica producida por la modernidad occidental, es importante reconocer que este periodo fue conceptualmente heterogéneo. Junto a discursos patriarcales y binarios convivieron voces feministas e ilustradas, como las Mary Wollstonecraft y Olympe de Gouges, que cuestionaron las jerarquías de género dentro del proyecto moderno europeo. No obstante, estas críticas se inscribieron en los marcos coloniales de su tiempo y no interpellaron la deshumanización que pesaba sobre las mujeres indígenas, afrodescendientes y colonizadas. Este matiz permite comprender que el género en la modernidad no fue una categoría unívoca, sino un campo atravesado por disputas internas que, incluso con sus límites coloniales, complejizan su lectura exclusivamente homogénea.

Esta reflexión no solo interpela a los feminismos blancos que universalizaron experiencias europeas como si representaran a todas las mujeres, sino también a las ciencias sociales y ambientales que aún operan con categorías “neutras” y así reproducen el mismo orden colonial-patriarcal que dicen cuestionar. Sin reconocer los límites históricos de estas nociones modernas de género, cualquier crítica corre el riesgo de seguir excluyendo a las mujeres indígenas, afrodescendientes y colonizadas del horizonte humano de la propia modernidad.

Desde estas perspectivas, el androcentrismo es un eje estructurante de la matriz de poder colonial-capitalista-patriarcal. En el campo de la educación ambiental esto implica cuestionar quién produce el conocimiento, desde dónde, con qué fines y a quiénes nombra o silencia. El pensamiento androcéntrico ha invisibilizado no solo a las mujeres, sino también a otras formas de vida, otros vínculos con la naturaleza, otros modos de aprender y de enseñar que no se ajustan al paradigma racionalista, productivista y masculino.

Por ello es fundamental analizar la educación ambiental desde los feminismos del sur y con epistemologías del sur, para dejar de reproducir una educación ambiental occidental con una mirada parcial. A partir de esta revisión se recupera de manera crítica la noción de “mirada cíclope”, elaborada a partir de las reflexiones de Moreno (1999) y Güereca Torres (2016), quienes utilizan la metáfora del ser mitológico de un solo ojo para describir cómo la ciencia moderna, y por extensión las ciencias sociales y ambientales, han construido visiones unilaterales, centradas en la perspectiva masculina. Esta forma de mirar, al carecer de contraste y pluralidad, ignora de modo sistemático otras experiencias, cuerpos y saberes que no encarna el sujeto universal masculino.

En muchos casos, la educación ambiental crítica ha centrado su análisis solo en el capitalismo, sin integrar de forma estructural otras formas de dominación como el racismo, el patriarcado y la colonialidad. Reconocer esta pluralidad de opresiones y desigualdades es uno de los desafíos más urgentes si se desea apuntar a una EADF que acoja la diversidad de cuerpos, territorios y saberes desde los que también se ha pensado, vivido y defendido la vida.

Estas críticas feministas abren camino a una relectura profunda de los marcos conceptuales de la EAC y la EAD, al mostrar que es imposible hablar de justicia ambiental sin hablar también de justicia epistémica

y de justicia de sexo-género. De ahí la necesidad de incorporar una mirada feminista, decolonial y encarnada que no solo permita identificar los silencios y sesgos, sino también problematizar sus fundamentos, en lugar de reproducirlos desde una pretendida neutralidad. Esta tarea exige reconocer los marcos desde los cuales se produce el conocimiento y preguntarse, como advierten los feminismos del sur, por quién mira, desde dónde y a quién se deja fuera de la escena.

Feminismos contrahegemónicos como marcos analíticos

Desde distintos territorios y experiencias, los feminismos contrahegemónicos han configurado marcos teóricos y políticos que permiten ampliar y complejizar las comprensiones sobre las múltiples opresiones que atraviesan los cuerpos y los territorios. Estas corrientes, entre ellas el feminismo decolonial, el feminismo afrodescendiente, el feminismo marxista y el feminismo comunitario, no solo denuncian las exclusiones de género, sino que articulan la crítica a sistemas de poder entrelazados como el racismo, la colonialidad, el capitalismo, la heteronorma y el eurocentrismo. En el contexto de este artículo se retoman como herramientas analíticas claves para repensar los fundamentos de la educación ambiental crítica y decolonial, y para proponer un horizonte de transformación hacia una EADF.

A partir del trabajo de autoras como María Lugones y Yuderkys Espinosa-Miñoso, el feminismo decolonial ha sido enfático en señalar los límites del feminismo occidental, en tanto que cuestiona su tendencia a universalizar la experiencia de mujeres blancas, burguesas y heterosexuales y despolitiza la raza y la colonialidad como estructuras históricas de opresión. Espinosa-Miñoso (2019) advierte que este feminismo tiende a asumir la categoría de género como un sistema autónomo y universal, sin articularlo con otras dimensiones como el racismo o la colonialidad, lo que reproduce una visión compartimentada de la opresión. A partir de este descentramiento epistémico el feminismo decolonial ha propuesto una crítica estructural a la imposición colonial del sistema sexo-género. Esta corriente advierte que el género, tal como ha sido conceptualizado en la modernidad, no es una categoría universal ni neutra, sino una tecnología colonial de control que se impuso junto con la clasificación racial del mundo. Lugones (2008) nombra este entramado como la colonialidad del género, una dimensión clave del patrón moderno/colonial de poder. Desde esta mirada se cuestiona que muchas propuestas de educación ambiental asuman nociones neutras de sujeto, comunidad o naturaleza, sin reconocer que estas también están atravesadas por relaciones de poder colonial y patriarcal.

El feminismo afrodescendiente ha contribuido con herramientas analíticas imprescindibles como la matriz de dominación (Collins, 2002) y la interseccionalidad (Crenshaw, 1989), que permiten comprender cómo distintas formas de opresión, género, raza, clase, sexualidad y nación se entrecruzan de manera simultánea, generando condiciones diferenciadas de existencia. Estas categorías permiten superar las miradas fragmentadas y esencialistas que han dominado tanto el feminismo occidental como algunos discursos ambientalistas, y abren paso a pensar una educación ambiental que reconozca la pluralidad de experiencias situadas, sobre todo de mujeres racializadas y empobrecidas, que de

manera histórica han sostenido los procesos de cuidado de la vida y defensa del territorio.

A su vez, el feminismo de tradición materialista ha visibilizado la función estructural del trabajo doméstico y de reproducción en el sostenimiento del capitalismo. Su crítica al patriarcado del salario y a la separación entre las esferas de producción y reproducción permite problematizar la forma en que la EAC ha abordado el capitalismo sin atender las lógicas de explotación de los cuerpos feminizados y del trabajo de cuidados. Para Federici (2013), el trabajo reproductivo no es un rezago premoderno, sino una pieza clave en la maquinaria capitalista. Así, resulta insuficiente pensar la sostenibilidad ambiental sin considerar quién sostiene la vida, desde qué cuerpos y en qué condiciones.

Desde esta perspectiva, la crítica feminista marxista revela cómo la invisibilización del trabajo reproductivo permitió al capitalismo organizar un modelo de producción que asigna salario al trabajo masculino, mientras naturaliza el trabajo femenino como gratuito, obligatorio y ligado al amor o al instinto maternal. Este modelo de división sexual del trabajo ha generado una dependencia económica de las mujeres respecto a sus parejas varones y ha sustentado formas persistentes de violencia estructural y doméstica. Analizar cómo la explotación del trabajo feminizado de crianza y de cuidados ha sido fundamental para el sostenimiento del capitalismo permite abrir otra dimensión crítica de los conflictos socioambientales: una que no tan solo se reduce a la degradación de los bienes naturales, sino que también involucra la desvalorización estructural del trabajo (parir, cuidar, criar, cocinar, etc.) que sostiene la vida, dimensión que ha sido invisibilizada a lo largo de la historia.

El feminismo comunitario, impulsado desde las voces de mujeres indígenas como Lorena Cabnal emerge como una crítica situada a las múltiples opresiones que viven las mujeres en los territorios de Abya Yala. Una de sus principales aportaciones es la categoría de entronque patriarcal, que permite nombrar la articulación entre el patriarcado ancestral presente en los pueblos originarios y el patriarcado impuesto por la colonización. Explica que el patriarcado no llegó con la colonia, sino que se articuló a uno ya existente, sostenido en roles, prácticas y valores heredados de una heterocosmogonía originaria, la cual asignaba lugares diferenciados a mujeres y hombres dentro de la comunidad y en su relación con el cosmos (Cabnal, 2010). Esta perspectiva lleva a cuestionar los fundamentos sagrados y no interrogados de muchas cosmovisiones indígenas, preguntándose si esas raíces culturales también han reproducido sistemas de dominación hacia las mujeres: “¿por qué debes manifestar profundo respeto sin cuestionar?, ¿ha sido desde los tiempos de los tiempos, así?” (Cabnal, 2010: 119).

En este marco las feministas comunitarias advierten que categorías como el Sumak Kawsay, aunque formuladas como alternativas al modelo de desarrollo occidental, también pueden reproducir sesgos androcéntricos si no se analizan desde una crítica feminista. Según Cabnal, muchas propuestas de Buen Vivir reivindican la armonía con la Madre Tierra y la espiritualidad comunitaria, pero a la vez sostienen una concepción binaria, heterosexual y normada de la vida y de la naturaleza. Este imaginario se expresa, por ejemplo, en la relación simbólica entre “la Madre Tierra” y “el Padre Sol”, donde se configura

un “matrimonio cósmico” que legitima la feminidad de la naturaleza y la masculinidad de los astros. Esta visión consolida una estructura heterosexual sagrada que no siempre reconoce otras corporalidades, subjetividades o formas de vincularse con el entorno.

Un ejemplo claro de ello es la cosmogonía del pueblo Xinka, donde la heteronorma no solo influye en los cuerpos, sino también en la manera de comprender la vida y la realidad. Según Cabnal (2010), dicha cosmogonía se sustenta en valores como la complementariedad y la dualidad heterosexual como principios sagrados para la armonización de la vida, el equilibrio entre hombres y mujeres, y su vínculo con la naturaleza. Estas concepciones se legitiman a través de prácticas espirituales que reproducen, de manera sagrada, una visión binaria y sexista de la humanidad. Aunque estas cosmovisiones no provienen del pensamiento occidental, también pueden reproducir una heterosexualidad normativa cargada de estereotipos y roles de género, que asignan funciones tanto a las personas como a las formas de concebir la vida y la naturaleza.

Por otro lado, los ecofeminismos críticos han señalado la importancia de dismantelar las dicotomías jerárquicas propias del pensamiento occidental —como cultura/naturaleza, razón/emoción o mente/cuerpo— al considerarlas pares opresivos que sostienen tanto la subordinación de las mujeres como la explotación de la naturaleza. Puleo (2008) sostiene que estas dicotomías tienen un subtexto de género que ha ubicado de manera sistemática a las mujeres del lado de lo natural, lo emocional y lo subordinado, lo cual impide la posibilidad de construir una educación ambiental de verdad justa. Esta crítica es compartida por autoras como Plumwood (1993) y Shiva (1989), quienes argumentan que estos dualismos han legitimado la explotación simultánea de la naturaleza y de los cuerpos feminizados. Por su parte, Nogales (2017) retoma a Ortner (1979) para explicar cómo la asociación histórica entre las funciones reproductivas de las mujeres y las funciones de la naturaleza ha servido como base para su inferiorización simbólica y epistémica, dentro de una lógica jerárquica que reproduce tanto el patriarcado como el extractivismo ambiental. Estas autoras permiten leer en forma crítica los discursos de la EAC y la EAD, que si bien proponen superar la separación sociedad-naturaleza, lo hacen sin cuestionar las lógicas androcéntricas que sostienen esa división y sin tornar visible el papel histórico de las mujeres en los procesos de sostenibilidad de la vida.

En conjunto, estos feminismos contrahegemónicos no solo denuncian los vacíos, silencios y exclusiones de la EAC y la EAD, sino que también proponen categorías, prácticas y horizontes políticos para pensar una educación ambiental que de verdad sea crítica, justa e igualitaria. Constituyen, por tanto, marcos analíticos centrales para avanzar hacia una EADF que no solo analice los conflictos socioambientales desde una dimensión estructural androcéntrica, sino que también se posicione desde una ética feminista, antirracista y decolonial.

Desde estas perspectivas, pensar una EADF no implica añadir nuevas categorías a un campo ya establecido, sino visitar sus fundamentos, interpelar sus silencios y reconfigurar sus preguntas. Se trata de mirar desde otros cuerpos, otras memorias y otras epistemologías aquello que aún no ha sido dicho.

Metodología

Revisitar el campo desde los silencios. Análisis documental con perspectiva feminista

Esta investigación se desarrolló a partir de una revisión documental cualitativa, orientada por un enfoque inductivo, como estrategia metodológica para analizar de manera crítica la educación ambiental crítica (EAC) y la educación ambiental decolonial (EAD). El propósito fue identificar los sesgos androcéntricos presentes en sus fundamentos y prácticas, a partir de la revisión feminista de algunos textos académicos representativos del campo.

El análisis se realizó a partir de diez textos académicos sobre la EAC y la EAD (**ver Anexo 1**), publicadas en revistas o libros del sur de Abya Yala, con el propósito de identificar y caracterizar los sesgos androcéntricos que ahí se reproducen. Los documentos fueron seleccionados en función de los siguientes criterios de inclusión: que en sus títulos, resúmenes o palabras clave estuvieran presentes las expresiones “educación ambiental”, “educación ambiental crítica”, “educación ambiental transformadora” o “educación ambiental desde estudios decoloniales”; que fueran escritos por autoras o autores reconocidos y citados en estos campos; que fueran textos publicados desde el año 2000 o que, aun siendo anteriores, tuvieran una alta recurrencia en las citas del campo; y que estuvieran disponibles de forma gratuita y accesible en medios digitales.

El análisis de los documentos se llevó a cabo con el software *Atlas.ti*, lo que permitió realizar una codificación inductiva de las unidades de significado (citas) y registrar reflexiones analíticas en forma de memos. Estos memos funcionaron como un espacio de pensamiento crítico desde el cual fui configurando y conceptualizando los sesgos androcéntricos presentes en la educación ambiental crítica y decolonial. La codificación se desarrolló mediante lecturas múltiples, reflexivas y minuciosas de cada uno de los diez documentos seleccionados, orientadas por la pregunta crítica sobre cómo opera el androcentrismo, en tanto que sesgo epistémico, en los fundamentos conceptuales y político-pedagógicos de la educación ambiental.

A partir de la codificación se construyeron redes conceptuales que vincularon los códigos emergentes con las dimensiones teóricas del estudio. En total se generaron 408 citas, 432 códigos, 62 grupos temáticos y 19 memos, de los cuales se seleccionaron cinco grupos de códigos (modernidad/colonialidad-colonialismo, capitalismo, racismo, etnia-cosmovisiones-interculturalidad y patriarcado-sexo-género) y seis memos para estructurar el análisis final. Si bien durante la codificación inductiva los códigos se organizaron en agrupaciones con temáticas amplias, el análisis central se concentró en seis memos analíticos y sus correspondientes citas (**ver Anexo 2**), cada uno correspondiente a un tipo de sesgo androcéntrico identificado.

Como parte del proceso de análisis, los seis memos permitieron registrar reflexiones críticas que ayudaron a analizar y a profundizar en la identificación de los silencios, omisiones o enfoques sesgados presentes en los textos revisados. A continuación, se describen los sesgos androcéntricos identificados:

- **Las dicotomías en la EA:** vinculó citas en las que se discutían y se proponía superar dicotomías jerárquicas, excluyentes o complementarias, sin analizar el subtexto de género que las sostiene, aspecto abordado con frecuencia por los feminismos críticos.
- **La crítica al capitalismo en la EA:** reunió fragmentos que desarrollaban ideas en torno a la producción de capital y mano de obra, pero desde una perspectiva androcéntrica, sin considerar el trabajo de reproducción, los cuidados ni los aportes de autoras y teóricas feministas como Silvia Federici.
- **La crítica a la colonialidad en la EA:** agrupó citas que reflexionaban sobre la modernidad/colonialidad y el racismo estructural, pero sin integrar la dimensión sexo-género ni los planteamientos de María Lugones sobre la colonialidad de género.
- **La concepción de naturaleza en la EA:** vinculó citas que proponían reinsertar al ser humano en la naturaleza, pero sin analizar estos planteamientos desde una perspectiva de género, como lo propone Helena Nogales al visibilizar la asociación histórica entre mujeres y actividades de reproducción de la vida.
- **El cambio transformador que propone la EA:** integró ideas que promovían una pedagogía transformadora frente al racismo o el capitalismo, aun cuando omitían el análisis del patriarcado y de la matriz de poder interseccional que propone Patricia Hill Collins.
- **El Sumak Kawsay como referente para sociedad sustentables que propone la EA:** vinculó citas que presentaban esta categoría como propuesta de sociedad justa y sustentable sin considerar sus posibles limitaciones de género, tal como advierten feministas comunitarias como Cabnal, Paredes y Guzmán, quienes proponen una lectura feminista del Buen Vivir.

Cabe aclarar que el objetivo no fue alcanzar afirmaciones universales, sino construir comprensiones contextuales que amplíen las formas de pensar, sentir y hacer educación ambiental desde una perspectiva feminista y decolonial.

El análisis de la revisión documental realizada con Atlas.ti se llevó a cabo desde el horizonte teórico de las epistemologías y teorías feministas decoloniales, marxistas, afrodescendientes y comunitarias, que orientaron tanto el proceso de codificación como la interpretación de los hallazgos. En este sentido se asumió un análisis de carácter revisionista, entendido como un ejercicio de re-pasar, re-leer y re-visar los presupuestos teóricos y prácticos de la EAC y la EAD (Polanco-Zuleta, 2023). Se trató de volver a mirar desde otros ángulos, con los lentes que ofrecen los feminismos del sur, para identificar los silencios y silenciamentos como formas de denuncia dentro de estos enfoques, así como para anunciar y proponer categorías desde las epistemologías feministas que contribuyan a los fundamentos de una educación ambiental decolonial y feminista (EADF)

En esta línea se retoma también la teoría de los silencios de Eni Orlandi, que permite comprender cómo ciertos sentidos no son tan solo omitidos, sino silenciados dentro del discurso de manera activa. Para Orlandi (1998; 2007), el silencio no es solo ausencia de palabras, sino

una forma activa de significación, que estructura, permite o impide la emergencia de ciertos sentidos. Desde esta perspectiva los silencios se convierten en elementos constitutivos del discurso y revelan las formas en que se distribuye el poder simbólico, se legitiman determinadas voces y se excluyen otras. Esta noción fue clave para analizar los silencios implícitos que sostienen el androcentrismo epistémico en los textos seleccionados, mostrando cómo incluso en los discursos críticos persisten formas de silenciamiento que afectan la posibilidad de construir una educación ambiental de verdad transformadora.

En suma, este proceso metodológico no solo implicó un ejercicio técnico de análisis documental, sino también un posicionamiento ético, político y epistémico que reconoce la necesidad de volver a mirar de manera crítica los discursos que se enuncian como transformadores. La combinación de herramientas de análisis inductivo, el uso reflexivo de software cualitativo, la construcción situada de categorías desde la articulación con marcos feministas del sur permitió realizar una lectura profunda y comprometida con la justicia epistémica. Así, el análisis realizado no se limita a una denuncia de las ausencias, sino que también se orienta hacia la construcción de nuevos horizontes para una EADF a partir de las anuncias que emergen desde los feminismos del sur.

Resultados

Denuncias y anuncias para una EADF. Entre lo que se omite y lo que se propone

Este apartado presenta los principales hallazgos del análisis documental. Desde una lectura feminista se identifican seis sesgos androcéntricos que atraviesan los discursos de la educación ambiental crítica y decolonial y que en este trabajo se denuncian. Al mismo tiempo, se recuperan los anuncios que distintos feminismos contrahegemónicos aportan para tensionar, ampliar y reorientar los marcos conceptuales de la educación ambiental hacia horizontes más justos y descolonizadores.

La distinción entre denuncia y anuncia adoptada en este análisis sigue el binomio acuñado por Paulo Freire (1981), entendido como un movimiento crítico y esperanzador entre la lectura de la realidad opresora y la construcción de nuevas posibilidades históricas. Desde este horizonte, la EADF articula ambos gestos para nombrar los sesgos y proyectar alternativas feministas y decoloniales.

Cada uno de los seis memos se estructura como denuncia que visibiliza un sesgo teórico-epistémico, y la anuncia para una educación ambiental de corte feminista y decolonial, entendida como una propuesta transformadora que emerge desde los feminismos decoloniales, marxistas, afrodescendientes, comunitarios y ecologistas.

Este ejercicio no pretende descalificar los textos revisados ni negar sus aportes, sino visibilizar los silencios, omisiones y puntos ciegos que persisten incluso en discursos críticos. La intención es abrir posibilidades de diálogo y construcción colectiva hacia una EADF más justa e igualitaria.¹

¹ Por razones ético-políticas, los documentos citados se identifican mediante un código y pueden consultarse en el anexo adjunto al artículo, así como otras citas iden-

Críticas a las dicotomías sin mirada de género

Uno de los primeros sesgos androcéntricos identificados en los documentos revisados se relaciona con el uso de dicotomías jerárquicas y excluyentes, como sociedad/naturaleza, razón/emoción o mente/cuerpo, sin reconocer el subtexto de género que estas conllevan. Este sesgo apareció en siete citas de distintos textos analizados (**ver Anexo 3**). A continuación, se presentan dos ejemplos representativos:

Así, con las reflexiones aquí emprendidas, partimos del supuesto de que la tradición dialéctica histórico-crítica, inaugurada por Marx, es un instrumento teórico-metodológico para los educadores que buscan alternativas ecológicamente viables y socialmente justas, a través de una praxis educativa ejercida con una para superar los dualismos entre cultura, naturaleza y capitalismo. (Tabla 1, cita 1)

[...] entiendo el adjetivo ‘transformador’ [...] como un matiz inserto en el campo libertario de la educación ambiental, en el que se abordan enfoques similares (emancipadores, críticos, populares, ecopedagógicos), que se acercan en la comprensión de la educación y la inserción de nuestra especie en la sociedad. [...] promueve el cuestionamiento de enfoques conductistas, reduccionistas o dualistas en la comprensión de la relación cultura-naturaleza. (Tabla 1, cita 2)

Estas citas reflejan la intención de superar los dualismos modernos desde tradiciones críticas como la dialéctica marxista o la EA libertaria; sin embargo, esta superación se plantea desde un marco androcéntrico que no problematiza cómo estos pares han sido históricamente generizados y racializados. Aunque se cuestionan enfoques reduccionistas, no se interroga la carga simbólica que asocia lo masculino con la razón, la cultura y el sujeto, y lo femenino con la naturaleza, el cuerpo y lo emocional. La ausencia de esta perspectiva feminista reproduce una forma de pensamiento cartesiano que jerarquiza de manera simbólica los pares opuestos, invisibilizando las construcciones de género y raza que los sostienen.

En la mayoría de los textos analizados se reconoce la necesidad de superar dicotomías impuestas por el pensamiento moderno-colonial, pero sin desentrañar las lógicas de género y raza que las sustentan (Lugones, 2018). Estas omisiones revelan un punto ciego epistémico: el pensamiento binario no solo separa, sino que jerarquiza, asignando atributos positivos a lo masculino y negativos a lo femenino (Castañeda, 2008), con lo cual perpetua un orden patriarcal y racista que también atraviesa la epistemología ambiental.

Anuncio. Frente a este sesgo se propone la necesidad epistémica de que la educación ambiental trascienda sus límites actuales y dialogue con las epistemologías feministas. Categorías como androcentrismo, binarismo de género y subtextos de raza y clase deben entretenerse en las ideas, prácticas y sentires de la EA, tanto en su dimensión educativa como ambiental. Esta anuncia demanda incorporar una crítica

tificadas en cada documentos asociadas a cada sesgo. La crítica no se dirige a las autorías particulares, sino a las estructuras epistémicas que atraviesan el campo desde la posición de una EA crítica, decolonial y feminista.

feminista al pensamiento dicotómico que sustenta la matriz colonial-capitalista-patriarcal, para así ampliar los horizontes políticos, éticos y epistemológicos de la EADF (Polanco-Zuleta, 2023).

Crítica al capitalismo que omite el trabajo de las mujeres

En varios de los textos analizados se identificó un sesgo que consiste en criticar el capitalismo sin incorporar la dimensión de género, sobre todo en lo relativo al trabajo reproductivo, doméstico y de cuidados. Este sesgo se identificó en 12 citas del corpus analizado (ver Anexo 3). A continuación, se presentan dos ejemplos representativos:

[...] la importancia de la educación ambiental como espacio para la construcción de una visión crítica del mundo. Los autores se refieren tanto a la forma depredadora que asume el trabajo humano, bajo el modo de producción capitalista, en su relación con la naturaleza, como también a cómo esta forma explotadora se refleja en las relaciones sociales. (Tabla 2, cita 1)

Para nosotros, la educación, y la educación ambiental, tiene que ser entendida de esta forma más concreta. [...]. Nuestro punto de partida, por tanto, es el método materialista dialéctico-histórico desarrollado por Marx como método de interpretación de la realidad, cosmovisión y praxis. (Tabla 2, cita 3)

Ambas citas reflejan un diagnóstico crítico del capitalismo y su lógica de explotación, acumulación y ruptura con la vida. Sin embargo, esta crítica no incorpora la crítica feminista a la división sexual del trabajo, ni visibiliza el lugar del trabajo reproductivo y de cuidados en la sostenibilidad de la vida y del propio sistema capitalista. Al hablar del trabajo solo se hace referencia al trabajo asalariado, sin cuestionar las condiciones en que las mujeres han sostenido históricamente los procesos vitales: alimentar, cuidar, criar, sanar, y fungir como soporte físico y emocional de las comunidades.

Como ha señalado Federici (2013), el trabajo doméstico y de cuidados no es un rezago premoderno sino una pieza clave del capitalismo, que de hecho se sostiene por la desvalorización estructural de estas tareas asociadas al cuerpo femenino. Esta omisión en el discurso ambiental crítico refuerza un modelo que analiza el capitalismo como lógica económica, pero no como matriz de poder androcéntrica, sostenida sobre la explotación gratuita del trabajo feminizado. Se mantiene así una ceguera teórica que invisibiliza no solo cuerpos, sino también las formas concretas en que se sostiene la vida.

Anuncio. Desde los feminismos marxistas, y en especial desde la obra de Federici, se ha propuesto una relectura del capitalismo que parta de la centralidad del trabajo de cuidados. Esta mirada exige a la educación ambiental ampliar sus marcos analíticos y que no solo denuncie la degradación de la naturaleza o la explotación laboral debido al capitalismo, sino también visibilice quién sostiene la vida, desde qué cuerpos y en qué condiciones. Incorporar esta crítica implica pensar una pedagogía ambiental que reconozca los cuidados como trabajo, como lucha política y como horizonte de sostenibilidad no patriarcal (Polanco-Zuleta, 2023)

Crítica a la colonialidad sin cuestionar la colonialidad de género

Un quinto sesgo recurrente en los textos analizados es el que critica la modernidad/colonialidad, sus lógicas de dominación, racialización y epistemicidio, pero sin incorporar la categoría de género ni reconocer la articulación entre colonialismo, patriarcado y heteronorma. En este sesgo se identificaron 24 citas (ver Anexo 3). A continuación, se presentan dos citas representativas:

El diálogo entre la educación ambiental crítica, la interculturalidad crítica y el movimiento por la justicia ambiental, desde la perspectiva de la decolonialidad apunta a la construcción de un “otro-pensamiento” que parte de la crítica a la “negación histórica de la existencia de los no-europeos, como afrodescendientes e indígenas en América Latina” (Tabla 3, cita 5)

Se asume que esta aproximación entre la EA y el campo teórico-político de la decolonialidad ayuda en la praxis de la EA crítica, así como en la construcción de acciones más justas e igualitarias frente a la cuestión ambiental. (Tabla 3, cita 13)

Ambas citas expresan con claridad los efectos del colonialismo moderno sobre los saberes y territorios de los pueblos subalternos, pero en ninguno de los textos se critica o cuestiona la colonialidad del género ni se reconoce que el orden colonial impuso también una clasificación sexo-genérica violenta que reorganizó las relaciones sociales y simbólicas de los pueblos. Esta omisión sostiene una lectura incompleta de la matriz de poder, al dejar fuera cómo el género fue colonizado junto con los cuerpos, los saberes y los territorios.

Desde la propuesta de María Lugones (2008), la colonialidad del género no es un complemento a la colonialidad del poder, sino una de sus dimensiones estructurales. El género, tal como lo entendemos hoy, binario, jerárquico, heterosexual y racializado, fue una tecnología colonial de control que transformó las cosmovisiones, las relaciones entre cuerpos y los modos de existencia de los pueblos originarios. Al no problematizar esta dimensión, los textos revisados terminan reproduciendo una visión androcéntrica del despojo, que invisibiliza las violencias específicas sobre los cuerpos feminizados no blancos y no heteronormativos.

Anuncio. Desde los feminismos decoloniales, y en particular desde los aportes de Lugones y Espinosa-Miñoso, se anuncia la necesidad de incorporar una crítica estructural a la colonialidad del género como parte inseparable de cualquier propuesta de descolonización educativa, epistémica y ambiental. Una EADF debe dejar de pensar el colonialismo solo como despojo de tierras o saberes, para entenderlo también como despojo de cuerpos, sexualidades y formas relacionales (Polanco-Zuleta, 2023). Este anuncio permite construir propuestas educativas que no solo recuperen memorias y territorios, sino que también reconozcan las heridas abiertas por el patriarcado colonial y abran caminos hacia una pedagogía de la justicia encarnada.

Relación naturaleza-humano sin una perspectiva de género

Otro de los sesgos identificados se relaciona con la forma en que se plantea la reconexión del ser humano con la naturaleza, o su relación, sin incorporar un análisis de género que cuestione cómo a lo largo de la historia se ha vinculado a las mujeres y a los hombres con la naturaleza. Este sesgo apareció en seis citas del corpus analizado (ver Anexo 3). A continuación, se presentan dos citas representativas:

Reinsertar al ser humano en el medio ambiente, para que se perciba a sí mismo como ‘humanamente natural o naturalmente humano’ (Tabla 4, cita 2).

(a) comprender la complejidad del medio ambiente, [...], contribuyendo a superar procesos de alienación y re inserción del ser humano en su tiempo y espacio. (Tabla 4, cita 4)

Ambas citas expresan una intención crítica frente al modelo civilizatorio moderno-capitalista, y proponen la necesidad de una reconexión del ser humano con la naturaleza desde una lógica relacional y del cuidado. Sin embargo, estas propuestas no problematizan qué sujetos se alejaron de la naturaleza ni quiénes sostuvieron esa relacionalidad en la vida cotidiana. La invitación general a que “el ser humano” vuelva a la naturaleza invisibiliza que esa separación fue obra de un sujeto muy específico: el hombre moderno, blanco, burgués y propietario, cuya posición de poder le permitió ubicarse, de manera simbólica y material, fuera de la naturaleza para explotarla. Esta invitación, por tanto, no interpela por igual a todas las personas, ni a todas las experiencias.

Por el contrario, las mujeres, y sobre todo las mujeres indígenas, afrodescendientes y campesinas, han sido vinculadas a lo natural, lo corporal, lo biológico y lo reproductivo. Esta asociación, construida desde el patriarcado y la modernidad colonial, no las separó de la naturaleza, sino que las fijó en ella como parte de un orden simbólico que justificó su subordinación. En este sentido, la consigna de “reinsertar al ser humano en la naturaleza” reproduce un universal masculino que no reconoce estas diferencias ontológicas ni políticas.

Se habla del “ser humano” de forma genérica y de forma desigual. En muchas formulaciones dentro de la EA, se recuperan nociones como “interdependencia” o “valores del cuidado”, pero sin advertir que estas han sido ancladas de modo cultural y simbólico a los cuerpos feminizados, colocándolos como puente naturalizado entre humanidad y naturaleza.

Estas omisiones sostienen una mirada esencialista que romantiza a las mujeres como cuidadoras por naturaleza, sin ver las condiciones materiales, simbólicas y coloniales que sostienen esa asignación. Como plantea Nogales (2017), la asociación entre mujeres y naturaleza ha sido uno de los ejes más persistentes del patriarcado, usado para justificar su exclusión de otros espacios de decisión, poder, saber o participación. Desde una mirada ecofeminista crítica, este sesgo alimenta una narrativa de armonía que borra las resistencias, las luchas y las violencias que han atravesado los cuerpos y los territorios. Hablar de cuidado o de vínculo con la naturaleza sin nombrar género, clase o colonialidad es seguir reproduciendo una imagen romantizada que impide ver los

conflictos reales que las mujeres han enfrentado y enfrentan en su vida cotidiana.

Anuncio. Frente a este sesgo, las ecofeministas críticas proponen una relectura del vínculo entre mujeres y naturaleza que no parta de esencias ni de asignaciones culturales fijas. Más que “volver” a la naturaleza, invitan a reconocer que no todas las personas se separaron de ella del mismo modo ni desde las mismas posiciones de poder. En consecuencia, cualquier propuesta de “reconectar con la naturaleza” debe plantearse desde una conciencia política y ética de los lugares diferenciados que ocupan los sujetos en la matriz colonial-capitalista-patriarcal.

Las mujeres, y en particular las mujeres indígenas, afrodescendientes y de los territorios rurales y populares, han sostenido de forma histórica la defensa de la vida y de los territorios no por mandato biológico, sino como respuesta política a múltiples formas de despojo colonial, patriarcal y capitalista.

Desde esta perspectiva, la educación ambiental debe abrirse a saberes situados y encarnados que cuestionen la universalización del sujeto moderno y desestabilicen los estereotipos de género que fijan a las mujeres en funciones “naturales” y a los varones en funciones “racionales”. Ello implica construir una pedagogía del cuidado que sea también una pedagogía de la justicia social, epistémica y ecológica, capaz de reconocer la pluralidad de cuerpos, experiencias y formas de relacionarse con la vida (Polanco-Zuleta, 2023).

Pedagogía crítica y transformación social sin perspectiva feminista

Otro sesgo presente en los textos analizados es el que denuncia la opresión racial y de clase, así como la lógica extractivista del capitalismo, pero sin cuestionar el patriarcado como estructura de poder. Este sesgo apareció en trece citas (ver Anexo 3). A continuación, se presentan dos ejemplos:

De esta manera, la pedagogía crítica, origen de la educación ambiental crítica tal como la entendemos, es una síntesis de propuestas pedagógicas que parten de la crítica a la sociedad capitalista y a la educación como reproductora de relaciones sociales injustas y desiguales (Saviani, 1997) (Tabla 5, cita 3).

Hablo de la educación ambiental definida en Brasil a partir de una matriz que ve la educación como un elemento de transformación social (movimiento integrado de cambio de valores y patrones cognitivos con la acción política democrática y la reestructuración de las relaciones económicas), inspirado en el fortalecimiento de los sujetos en el ejercicio de la ciudadanía, para superar las formas capitalistas de dominación, entendiendo el mundo en su complejidad como una totalidad (Tabla 5, cita 7).

Ambas citas construyen una crítica profunda a los efectos del colonialismo y del capitalismo racializado, pero omiten nombrar el patriarcado como parte de la matriz estructural de dominación. Se denuncia el racismo y la explotación económica, pero sin visibilizar cómo estos sistemas se entrelazan con formas de violencia de género y control

sobre los cuerpos feminizados. Esta omisión genera una lectura parcial del poder, que sigue colocando el género como un tema secundario o “a agregar después”. En este sentido, una crítica limitada al capitalismo y al racismo, sin incorporar el patriarcado como eje articulador de la matriz colonial-capitalista-patriarcal, al final reproduce los mismos silencios que pretendía superar.

Desde los feminismos afrodescendientes e interseccionales se ha advertido que no se puede hablar de justicia social sin hablar de justicia de género. Como plantea Collins (2002), el poder no opera en compartimentos, sino a través de una matriz de dominación que articula al mismo tiempo racismo, sexismo, clasismo y heteronormatividad. De manera similar, Crenshaw (1989) ha propuesto el concepto de interseccionalidad para mostrar cómo las mujeres racializadas y empobrecidas experimentan formas de opresión que no pueden entenderse si se analizan por separado.

Omitir el patriarcado en los discursos críticos equivale a sostener un silencio estructural sobre los cuerpos, saberes y luchas que históricamente han sido desplazados del centro. Una educación ambiental que no incorpore esta mirada corre el riesgo de reproducir, aunque no lo pretenda, los mismos sistemas que dice querer transformar.

Anuncio. Desde los feminismos afrodescendientes, populares y comunitarios se propone construir una crítica interseccional que reconozca la experiencia situada de las mujeres racializadas, campesinas, indígenas y empobrecidas, quienes a lo largo de la historia han sostenido procesos de defensa del territorio, cuidado de la vida y resistencia cotidiana. Este anuncio invita a descentrar al sujeto universal del discurso ambiental y a incorporar las voces, cuerpos y saberes que han sido silenciados en forma sistemática, solo así es posible construir una educación ambiental comprometida con una justicia verdadera e integral: epistémica, ecológica, racial, de clase y de género (Polanco-Zuleta, 2023).

Los resultados muestran que si bien la EAC y la EAD han aportado herramientas valiosas para repensar la relación sociedad-naturaleza desde una perspectiva crítica, aún arrastran sesgos androcéntricos que limitan su potencia transformadora. Las dicotomías sin subtexto de género, la re inserción del ser humano a la naturaleza desde una mirada romántica y feminizada, el uso acrítico del Sumak Kawsay, la invisibilización del trabajo de cuidados, la omisión de la colonialidad del género y la exclusión del patriarcado como estructura de poder son expresiones de una epistemología parcial, que no ha incorporado en forma cabal las críticas feministas, decoloniales y antirracistas.

Sin embargo, junto a estas denuncias emergen también los anuncios: propuestas teóricas, éticas y políticas que nacen desde los márgenes, los territorios y los cuerpos silenciados de manera histórica. Estos aportes feministas no solo interpelan los fundamentos de la EA, sino que también abren horizontes para imaginar y construir una educación ambiental comprometida con la sostenibilidad de la vida en todas sus dimensiones.

Referencia acrítica del Sumak Kawsay que hace la EA

Un último sesgo identificado en la revisión de los textos se refiere al uso acrítico del Sumak Kawsay (Buen Vivir) como horizonte alternativo, sin integrar una lectura feminista que cuestione sus límites patriarcales. Este sesgo apareció en tres citas (ver Anexo 3), y a continuación se presentan dos ejemplos:

Si por algo se han caracterizado los pueblos indígenas es por su elevado nivel de hacernos ver los “entrampes de la modernidad” y, sobre todo, presentarnos propuestas para el salto civilizatorio. Esa propuesta es el Sumak Kawsay, desde el cual podemos poner de pie la EA y avanzar en la descolonización (Tabla 6, cita 2).

De acuerdo con lo anterior, necesitamos una EA basada en el Sumak Kawsay para hacer ese tránsito que está en retornar a la tierra, de retomar el control de las energías y de la materia para producir no solamente alimentos, agua, bosques y técnicas que sería la objetividad más inmediata, sino un cambio en la subjetividad humana o, en palabras de Leff (1998), un cambio de racionalidad (Tabla 6, cita 3).

Ambas citas recuperan valores centrales del Sumak Kawsay como horizonte alternativo al desarrollo capitalista: el respeto por la vida, la relacionalidad, la comunidad, la espiritualidad y el cuidado. Sin embargo, como en los textos analizados, esta categoría es asumida como un marco cerrado y armonioso, sin reconocer que también puede reproducir lógicas androcéntricas si no se somete a una revisión feminista crítica.

Desde los feminismos comunitarios, sobre todo desde el pensamiento de Cabnal (2010), se ha señalado que muchas espiritualidades indígenas y nociones como el Buen Vivir están atravesadas por lo que ella llama el “entronque patriarcal”; es decir, la articulación entre el patriarcado ancestral y el patriarcado colonial. Este entronque opera también en ciertas prácticas cosmogónicas, como la figura del “matrimonio cósmico” entre el Padre Sol y la Madre Tierra, que al ser sacralizada naturaliza una visión binaria y heterosexual del mundo y torna invisibles otras corporalidades, subjetividades y formas de vinculación. En este sentido, hablar del Sumak Kawsay como propuesta de justicia, sin incluir la crítica feminista al patriarcado comunitario, implica dejar intactas las jerarquías de género que muchas veces se sostienen dentro de los propios movimientos alternativos.

Anuncio. Frente a este sesgo, las feministas comunitarias e indígenas, como Lorena Cabnal (2010), Julieta Paredes y Adriana Guzmán (2014), proponen una crítica situada al Sumak Kawsay desde una lectura interpeladora de las propias raíces culturales. Su anuncio consiste en construir una espiritualidad y una ética del cuidado que no reproduzca el binarismo ni el esencialismo, sino que reconozca la pluralidad de cuerpos, memorias y modos de vida que también forman parte de los pueblos. Incorporar esta perspectiva implica que la educación ambiental deje de asumir lo “ancestral” como incuestionable y comience a leerlo también desde las preguntas feministas que emergen desde los territorios. Solo así será posible un Buen Vivir para todas, todes y todos (Polanco-Zuleta, 2023).

Discusión

Descentrar al sujeto universal. Hacia una pedagogía crítica encarnada

Los resultados presentados muestran que incluso en discursos que se dicen críticos o decoloniales persisten estructuras androcéntricas profundas que moldean lo que se dice, lo que se omite y cómo se piensa la educación ambiental. Esta persistencia no es accidental: es el reflejo de una matriz de poder que ha configurado de manera histórica quién puede hablar, desde dónde, y sobre qué. La EAC y la EAD han abierto horizontes transformadores, pero aún cargan silencios estructurales que requieren ser revisados.

Como se ha sostenido en esta investigación, los silencios no son meras ausencias, sino formas activas de significación (Orlandi, 1998). En tanto actos discursivos, los silencios producen sentido, orientan interpretaciones y definen los límites de lo pensable. Dejar de nombrar el patriarcado, que no se problematice el género o que no se visibilice el trabajo de cuidados no es neutro: es una forma de sostener el orden existente bajo la apariencia de una crítica total.

Desde esta mirada, la denuncia de los seis sesgos androcéntricos permite cuestionar las tensiones internas del campo ambiental crítico que, por un lado, busca desmontar estructuras de dominación, y por otro sigue operando desde nociones de sujeto, conocimiento y transformación en extremo androcéntricas y abstractas. Esto no solo limita la potencia política de la EA, sino que reproduce las mismas lógicas que dice querer transformar.

Pero esta discusión no se agota en la denuncia. Como muestran los aportes retomados desde los feminismos contrahegemónicos, no se trata solo de nombrar lo que falta, sino de descentrar lo que ha ocupado el centro. Incorporar estas miradas no significa “sumar género”, sino reconstruir las bases mismas desde donde pensamos lo ambiental, lo educativo, lo epistémico y lo político.

Este trabajo no es solo teórico: es profundamente pedagógico. Implica revisar nuestras prácticas, repensar los cuerpos que enseñan y aprenden, las narrativas que reproducimos, los saberes que legitimamos y los que excluimos. Y, sobre todo, implica asumir que una educación de verdad transformadora no puede sostenerse sobre silencios que perpetúan y legitiman desigualdades.

Conclusiones

Proyectar otros futuros desde los márgenes. Hacia una educación ambiental revisionista

Este artículo propuso una lectura feminista y decolonial de la EAC y de la EAD a partir del análisis documental de diez textos representativos del campo. Desde una mirada situada, se identificaron seis sesgos androcéntricos que persisten incluso en discursos transformadores, y se propusieron anuncios desde los feminismos contrahegemónicos que permiten ampliar sus fundamentos teóricos, políticos y pedagógicos.

Los hallazgos muestran que la si bien la EAC (Loureiro, 2004a, 2004b; Carvalho, 2004; Guimarães, 2004) y la EAD (Restrepo, 2020;



Tristão, 2016; Kassiadou, 2018; Walsh, 2009), han generado rupturas frente a la tradición conservacionista o neoliberal, no han cuestionado con suficiente profundidad los silencios que sostienen la matriz de poder colonial-capitalista-patriarcal. Dicotomías no problematizadas, espiritualidades naturalizadas, la invisibilización del trabajo de cuidados (Lugones, 2018; Castañeada, 2008), el uso acrítico del Sumak Kawsay (Cabnal, 2010; Paredes y Guzmán, 2014), la omisión de la colonialidad del género (Lugones 2008) y la exclusión del patriarcado en las críticas al poder, son formas en las que el androcentrismo opera como sesgo epistémico.

Más allá de la denuncia, este trabajo afirma que los feminismos del sur no solo permiten “ver lo que no se nombra”, sino que abren horizontes para imaginar y practicar una educación ambiental distinta. Una EADF (Polanco-Zuleta, 2023) no puede sostenerse sobre los mismos marcos epistemológicos que han excluido de forma sistemática a ciertos cuerpos, saberes y territorios. Por el contrario, debe partir de esos márgenes para reconstruir las preguntas, los sujetos, las prácticas y los fines de la educación ambiental. Como plantea Walsh (2009; 2014), solo una pedagogía que se construya desde las epistemologías otras pueden cuestionar las lógicas modernas que organizan quién cuenta como sujeto de conocimiento. En su propuesta de lo pedagógico-decolonial, Walsh afirma que la transformación educativa surge de los sujetos y colectividades históricamente negadas por la colonialidad del poder, cuyas memorias y luchas disputan la autoridad epistémica del pensamiento moderno y abren posibilidades para reconstruir la educación desde otros cuerpos, saberes y territorios.

En este sentido, los sesgos identificados no deben quedarse en el plano del análisis, sino ser cuestionados en la práctica pedagógica cotidiana. Implica revisar los contenidos que se enseñan, los materiales que se usan, las imágenes que se difunden, las relaciones que se construyen en el aula y fuera de ella. Hill Collins (2002) recuerda que la matriz de dominación actúa de manera simultánea en varios niveles. La educación y la formación docente constituyen uno de los espacios donde es posible comenzar a desarmar esa matriz, a partir del diálogo de otras epistemologías y cosmovisiones. Por ello, es fundamental formar y acompañar a las y los docentes en el reconocimiento de estas estructuras en sus prácticas y en la creación de espacios que acojan múltiples formas de ser, estar y vincularnos en el mundo.

Por último, este trabajo se asume como parte de una mirada revisionista que no busca deslegitimar los avances del campo, sino volver a mirar, desde otros cuerpos y lugares, lo que aún no ha sido dicho, pues lo que no se nombra también educa. Y porque solo una educación ambiental que se atreva a escuchar los silencios, y a transformarlos en palabra, podrá contribuir a la sostenibilidad radical de la vida.

Limitaciones del estudio

Este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, el análisis se centró de manera exclusiva en textos académicos en su mayoría de Brasil, lo que deja fuera documentos de otras regiones de Latinoamérica, además de experiencias prácticas, saberes comunitarios y narrativas territoriales que también configuran el campo de la educación ambiental. En segundo lugar, el enfoque teórico adoptado, feminista y decolonial,

orienta la lectura hacia determinadas problematizaciones, por lo que otras perspectivas podrían generar interpretaciones complementarias.

Líneas futuras de investigación

Futuros estudios podrían analizar cómo estos sesgos androcéntricos se reproducen, o se resisten, en prácticas educativas concretas, tanto en formación docente como en aulas escolares y universitarias. También sería relevante incorporar voces de mujeres indígenas, afrodescendientes y rurales para enriquecer la construcción de una EADF desde epistemologías territoriales. Asimismo, se propone realizar análisis comparados entre discursos de EA crítica en otras regiones del sur y del norte global, para identificar convergencias y divergencias en torno a los silencios patriarcales y coloniales.

Referencias

- Barrozo, L. A. y Sánchez, C. (2015, julio). Educação ambiental crítica, interculturalidade e justiça ambiental: Entrelaçando possibilidades. Ponencia presentada en el VIII Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), Río de Janeiro, Brasil.
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción y la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En: Asociación para la cooperación (Eds.), *Feministas siempre. Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR-Las Segovias.
- Carvalho, I. (2004). Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. En Philippe Pomier Layrargues (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 13-24). Ministério do Meio Ambiente.
- Castañeda, P. (2008). *Metodología de la investigación feminista*. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias y Humanidades (CEIICH), Universidad Nacional Autónoma de México, Fundación Guatemala.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis* Sage.
- Collins, P. H. (2002). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2ª ed.). Routledge.
- Costa, L. M. da. (2012). Territorialidade e racismo ambiental: elementos para se pensar a educação ambiental crítica em unidades de conservação. *Pesquisa Em Educação Ambiental*, 6(1), 101-122.
<https://doi.org/10.11606/issn.2177-580X.v6i1p101-122>
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum.
- Espinosa-Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, 184, 7-12.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32530724004>
- Espinosa-Miñoso, Y. (2019). Superando el análisis fragmentado de la dominación: una revisión feminista descolonial de la perspectiva de la interseccionalidad. En X. Leyva y R. E. Caza (Coords.), *En tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias* (pp. 273-293). Cooperativa Editorial Retos, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Institute of Social Studies.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de sueños.

- Freire, P. (1985). *Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos*. Editora Paz e terra.
- Güereca Torres, R. (2016). Revolución feminista de la sociología: apuntes para una metodología de la visibilidad. Ponencia presentada en el XI Congreso Iberoamericano de Ciencias, Tecnología y Género, San José, Costa Rica.
- Guimarães, M. (2004). Educação ambiental crítica. En Philippe Pomier Layrargues (Coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 25-34). /Ministério do Meio Ambiente.
- Kassiadou, A. (2018). Educação ambiental crítica e decolonial: reflexões a partir do pensamento decolonial latino-americano. En A. Kassiadou y C. Sanchez (Coords.), *Educação ambiental desde el Sur* (pp. 25-42). Editora NUPEM.
- Loureiro, C. F. (2004). Educação ambiental transformadora. En Philippe Pomier Layrargues (Coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira* (pp. 65-84). Ministério do Meio Ambiente.
- Loureiro, C. F. (2004). *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. Cortez Editora.
- Loureiro, C. F. B. y Layrargues, P. P. (2013). Ecología política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trabalho, Educação E Saúde*, 11(1), 53-71.
<https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000100004>
- Loureiro, C. F. B., Trein, E., Tozoni-Reis, M. F. de C. y Novicki, V. (2009). Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. *Cadernos CEDES*, 29(77), 81-97. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000100006>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-102
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&tlng=es.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia*, 6(2), 105-117. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v6i2.1504>
- Lugones, M. (2018). Hacia metodologías de la decolonialidad. En Xochitl Leyva Solano et al., *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (T. III, pp. 75-92).
- Moreno, M., Camargo, A. M. F. y de Araújo, U. F. (1999). *Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola*. Editora da Unicamp.
- Nogales, H. K. (2017). Colonialidad de la naturaleza y de la mujer frente a un planeta que se agota. *Ecología Política*, 54, 8-11.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6292617>
- Orlandi, E. P. (1998). Discurso e argumentação: Um observatório do político. *Fórum Linguístico*, 1(1), 73-81.
- Orlandi, E. P. (2007). *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos* (2ª ed.). Editora da Unicamp.
- Ortner, S., 1979. ¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura? En O. Harris y K. Young (Comps.) *Antropología y feminismo* (pp. 109-131). Anagrama, pp. 109-131.
- Paredes, J. y Guzmán, A. (2014). *El tejido de la rebeldía. ¿Qué es el feminismo comunitario?: bases para la despatriarcalización*. Mujeres Creando Comunidad.
- Plumwood, V. (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. Routledge.
- Polanco-Zuleta, M. K. (2023). *Fundamentos para una educación ambiental decolonial y feminista: Anuncios y denuncias para superar sesgos androcéntricos desde la coteorización de cuatro mujeres feministas* [tesis de doctorados]. Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35488.35848/1>
- Puleo, A. (2008). Libertad, igualdad, sostenibilidad. Por un ecofeminismo ilustrado. *Isegoría*, 38, 39-59.

- Puleo, A. H. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra, Universitat de València.
- Restrepo, C. A. (2019). Descolonización de la Madre Tierra: la cuestión crítica del territorio y de la educación ambiental relativa a la defensa y reproducción de la vida. *Revista FAIA – Filosofía Afro-Indo-AbyaYalense*, 7(32).
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Shiva, V., 2004. La mirada del ecofeminismo. *Polis Revista Latinoamericana*, 3(9). <http://journals.openedition.org/polis/7270>
- Tristão, M. (2016). Educação ambiental e a descolonização do pensamento. *REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 28–49. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.5958>
- Tristão, M. F. y Vieiras, R. R. (2017). Decolonizar o pensamento: apontamentos e entrelaçamentos epistêmicos com a Educação Ambiental. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 103-117. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.7145>
- Walsh, C. (2014). Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En Catherine Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir* (T. I, pp. 23-68). Abya Yala. Serie Pensamiento decolonial). <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Jorge Viña, Luis Tapia y Catherine Walsh (Eds.) *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación y que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.



Semblanza

Mara Karidy Polanco-Zuleta es doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, maestra en Educación ambiental y licenciada en Ciencias naturales y educación ambiental. Su trayectoria académica articula la educación ambiental, la educación en ciencias, los feminismos, la perspectiva de género y los estudios decoloniales. Ha desarrollado investigaciones sobre educación en ciencias y educación ambiental, además de colaborar con diversos equipos docentes en el fortalecimiento de propuestas curriculares y proyectos ambientales.



Actitudes hacia la adopción de la gamificación por el profesorado universitario

Attitudes towards the adoption of gamification by university professors

Abigail Emmanuel Márquez Ramírez
abigail.marquez@potros.itson.edu.mx

Joel Angulo Armenta
joangulo@potros.itson.edu.mx

Instituto Tecnológico de Sonora, México

Recibido: 31/01/2025 Aceptado: 27/09/2025

Palabras clave: Actitudes del profesor, educación superior, gamificación, métodos de enseñanza.

Keywords: Gamification, higher education, teacher attitudes, teaching methods.

Resumen

El objetivo fue analizar el uso de la gamificación en la enseñanza universitaria; para ello fueron consideradas las actitudes del profesorado hacia esta metodología con el fin de comprender qué elementos influyen para su posible adopción en las aulas. Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional con 104 profesores universitarios seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva y correlaciones de rho de Spearman. Se obtuvo que 1) un alto porcentaje de docentes (85.6%) ha adoptado elementos de gamificación; 2) los docentes tienen una actitud positiva hacia esta tendencia, y 3) el conocimiento, la apertura, el uso previo y la probabilidad de implementación están relacionados con las actitudes hacia la gamificación, excepto las variables contextuales. Se concluyó que este estudio contribuye al conocimiento sobre la adopción de la gamificación en la educación, lo cual confirma teorías previas sobre el tema.

Abstract

The objective was to analyze the use of gamification in university teaching, considering the attitudes of the teaching staff towards this methodology in order to understand what elements influence its possible adoption in the classroom. A quantitative, non-experimental, cross-sectional and correlational study was conducted with 104 university professors selected through non-probabilistic convenience sampling. Data were analyzed using descriptive

statistics and Spearman's rho correlations. It was obtained that 1) A high percentage of teachers (85.6%) have adopted gamification elements, 2) Teachers have a positive attitude towards gamification, and 3) Knowledge, openness, previous use and likelihood of implementation are related to attitudes towards gamification, except for contextual variables. It was concluded that this study contributes to knowledge about the adoption of gamification in education, confirming previous theories on the subject.

Introducción

A lo largo del tiempo el rol del docente ha transitado de una enseñanza tradicional a una función mediadora del aprendizaje, con miras a enfrentar el reto de innovar sus estrategias a través metodologías centradas en el estudiante y apoyadas en la tecnología digital (Paños-Castro y Etxeberria-Illarregi, 2024; Paredes-Paredes *et al.*, 2021). Con el avance tecnológico las universidades se ven en la necesidad de transformar sus modelos educativos y promover prácticas docentes efectivas que respondan a las demandas sociales actuales (Fernández-Sánchez y Silva-Quiroz, 2021).

En ese sentido, existen diferentes tecnologías emergentes que permiten plasmar la innovación en el proceso de enseñanza aprendizaje, y una de ellas es la gamificación (Mortis *et al.* 2021). Una de las definiciones más empleadas del término involucra la utilización de elementos, técnicas y principios de diseño de los juegos para lograr objetivos específicos en diferentes ámbitos (Kapp, 2012); aplicados en la educación funcionan como una estrategia de atracción, debido a que aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes (Vásquez, 2021).

Se ha investigado la opinión de los estudiantes sobre la incorporación de esta metodología. Pegalajar (2021) concluye que los universitarios muestran una percepción favorable hacia las experiencias didácticas innovadoras basadas en juegos. Además de esta valoración positiva, la gamificación también incide en la práctica docente. Torres-Toukoumidis *et al.* (2018) señalan que su aplicación promueve un rol docente más participativo y mediado por recursos digitales, lo que fortalece el compromiso con el aprendizaje. Zuña *et al.* (2025) evidenciaron que su uso favorece el aprendizaje activo y redefine el rol del profesorado hacia una función más colaborativa, destacando la importancia del contexto institucional y de los recursos tecnológicos disponibles para su implementación.

En este sentido, las actitudes de los docentes resultan determinantes. Desde un enfoque general, las actitudes se definen como evaluaciones positivas o negativas hacia un objeto o situación en particular, integradas por componentes cognitivos, afectivos y conductuales (Ajzen y Cote, 2008; Breckler, 1984). En el ámbito educativo, diversos estudios internacionales han comprobado que las actitudes hacia la gamificación influyen en la percepción de utilidad, aceptación e intención de uso; una actitud favorable promueve su incorporación en la enseñanza, mientras que una negativa suele vincularse con las desventajas que el profesorado atribuye a esta metodología (Sajinčič *et al.*, 2022; Cáceres y Gómez, 2022; Spathopoulou y Pitychoutis, 2024).

Marco teórico

A partir de lo anterior, resulta necesario abordar las bases conceptuales que sustentan la gamificación y los factores que influyen en su adopción docente. Tal tendencia se ha consolidado como una estrategia pedagógica que incorpora elementos del juego (como puntos, insignias, niveles o recompensas) en contextos educativos con el fin de fortalecer la motivación y el compromiso del estudiantado (Krath *et al.*, 2021). No obstante, su definición suele confundirse con metodologías afines, como el aprendizaje basado en juegos (ABJ) y los juegos serios (Navarro *et al.*, 2021; Savitska y Krychkivska, 2022). El ABJ emplea juegos existentes como medio de aprendizaje (García-Bullé, 2022), mientras que los juegos serios se diseñan con propósitos formativos específicos (Abt, 2022). La gamificación, en cambio, tan solo utiliza ciertos elementos del juego para orientar el aprendizaje sin recurrir a un juego completo.

De acuerdo con Kapp (2012), puede distinguirse entre gamificación estructural, centrada en las dinámicas externas sin modificar los contenidos, mientras que la gamificación de contenido transforma el material de aprendizaje para asemejarlo a un juego. Estas distinciones resultan relevantes al analizar la percepción y adopción docente de esta metodología.

El modelo teórico que orienta este estudio retoma la propuesta de Sajinčič *et al.* (2022), que identifica diversos factores asociados con las actitudes del profesorado hacia la gamificación. A partir de dicha propuesta se consideraron cinco variables: conocimiento, utilización previa y apertura como variables independientes; actitudes hacia la gamificación como variable mediadora; e intención de implementación como variable dependiente.

El conocimiento alude a la comprensión del concepto y su aplicación educativa (Fiuza-Fernández *et al.*, 2022; Opriş *et al.*, 2021; Turan *et al.*, 2022); la utilización previa a la experiencia de los docentes con el uso esta metodología (Opriş *et al.*, 2021); y la apertura a la disposición personal hacia la innovación (Laak, 1996). La intención de implementación refleja la probabilidad de incorporar la gamificación en la práctica docente (Sajinčič *et al.*, 2022).

En México, aunque la tendencia ha despertado interés en el ámbito educativo, la producción académica continúa siendo limitada. González y Cortés (2018) señalan que en la educación superior existen pocos estudios que analicen esta metodología y destacan la necesidad de profundizar tanto en su aplicación como en las condiciones institucionales que favorecen su implementación. Otros autores coinciden en que la evidencia empírica sobre su adopción en los procesos de enseñanza es aún escasa (Madero, 2022; López y Mortis, 2020) y que se sabe poco acerca de las creencias del profesorado universitario respecto a su potencial para el desarrollo de competencias (Martí-Parreño *et al.*, 2019). En esta línea, Márquez y Angulo (2024) no identificaron investigaciones que abordaran la gamificación desde la perspectiva del profesorado, lo que evidencia un vacío en la comprensión de sus actitudes y percepciones hacia esta metodología.

En ese sentido resulta relevante comprender por qué, pese a los beneficios que ofrece dicha tendencia para docentes y estudiantes (Pektas y Kepceoglu, 2019), su implementación en educación superior sigue siendo limitada. La pertinencia de este estudio radica en promover

prácticas educativas innovadoras acordes con las necesidades actuales (Del Castillo, 2022; Paños-Castro y Etxeberria-Illarregi, 2024), dado que esta tendencia impulsa el aprendizaje activo, las habilidades técnicas y el desarrollo socioemocional del alumnado (Global University Network for Innovation, 2022).

Caravaca y Sáez (2021) sostienen que esta metodología puede adaptarse con facilidad en la educación superior mediante recursos versátiles, y así favorecer el desarrollo de competencias vinculadas a los perfiles de egreso universitario. En relación con lo anterior, en la universidad objeto de estudio la gamificación forma parte de la evaluación docente dentro de la competencia de habilidades tecnológicas, a través de estrategias como retos, medallas, puntos, trofeos o recursos lúdicos vinculados con la disciplina. Por lo tanto, se ve como una fortaleza y área de oportunidad la adopción de emergentes, además de realizar un estudio factible y pertinente sobre las actitudes de los docentes universitarios hacia la gamificación, los factores que pueden influir y poder valorar las posibilidades de adopción de esta metodología. Por ello se plantearon las siguientes hipótesis y objetivos de investigación.

Hipótesis

H0: no existe una relación significativa entre las actitudes hacia la gamificación del profesorado universitario y los elementos que pueden influir en su adopción.

H1: existe una relación significativa entre las actitudes hacia la gamificación del profesorado universitario y los elementos que pueden influir en su adopción.

Objetivo general

Analizar el uso de la gamificación en la enseñanza universitaria, considerando las actitudes del profesorado hacia esta metodología con el fin de comprender qué elementos tienen influencia en su posible adopción en las aulas.

Objetivos específicos

1. Determinar la frecuencia con que se aplica la gamificación por parte de los docentes y sus elementos más utilizados.
2. Identificar la actitud que tienen los docentes universitarios sobre adoptar la gamificación.
3. Determinar la relación entre las actitudes hacia la gamificación del profesorado universitario con los elementos que pueden influir en su adopción (información de contexto, conocimiento, utilización previa, apertura (personalidad) y la intención de implementación).

Método y materiales

Tipo de estudio

El presente estudio utilizó un enfoque cuantitativo para probar hipótesis basadas en la medición numérica y el análisis estadístico (Creswell, 2014; Hernández *et al.*, 2014). Se adoptó un diseño no experimental transeccional, recolectando datos en un momento específico (Cohen *et al.*, 2018). Además, el estudio tuvo un alcance correlacional, lo cual permitió establecer relaciones entre variables (Gall *et al.*, 2007).

Participantes

La población del estudio corresponde a 118 docentes universitarios de la Dirección de Ciencias Sociales y Humanidades de una universidad en el sur de Sonora, México, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, permitiendo una selección directa e intencionada de los participantes (Arias-Gómez *et al.*, 2016; Gall *et al.*, 2007).

La muestra, basada en un nivel de confiabilidad de 95% (Stephen y William, 1981) y criterios de inclusión específicos, quedó conformada por 104 docentes que impartieron clases en el ciclo agosto-diciembre 2023: 67 mujeres (64.4%) y 37 hombres (35.6%), con edades entre 25 y 65 años (media de 41 años, $DE=9.54$). La experiencia docente varió de 1 a 40 años (media de 13.42 años, $DE=9.42$). En cuanto al grado académico, 47 docentes (45.2%) tenían maestría, 45 (43.3%) doctorado, 6 (5.8%) licenciatura y 6 (5.8%) posdoctorado. Además, 45 (43.3%) eran profesores auxiliares, 37 (35.6%) profesores por asignatura, 18 (17.3%) profesores de tiempo completo, y 3.8% no lo indicaron. En términos de departamentos, 52 (50%) pertenecían a Educación, 40 (38.5%) a Psicología y 12 (11.5%) a Sociocultural. Más de la mitad impartía clases en modalidad presencial (71.2%, $n=74$).

Instrumento

Se procedió a traducir, adaptar y contextualizar el instrumento "Attitude towards the use of gamification in education" de Sajinčič *et al.* (2022), el cual quedó conformado por seis apartados: (1) información de contexto, (2) conocimiento sobre gamificación (seis ítems), (3) utilización previa (dos ítems), (4) actitudes hacia la gamificación con 33 ítems, los cuales se dividen en aspectos cognitivos (13 ítems) (ej. Los estudiantes se esfuerzan más en el trabajo en grupo gracias a la gamificación), afectivos (12 ítems) (ej. Me preocupa que la gamificación promueva disturbios en el aula), y conductuales (ocho ítems) (ej. Implementaría la gamificación para ayudar a los estudiantes a lograr mejores resultados de aprendizaje), (5) Intención de implementación (dos ítems), y (6) Apertura (15 ítems). Es importante señalar que se consideraron como escalas el apartado 2, 4 y 6. Se utilizó una escala de respuesta de tipo Likert de siete puntos, siendo 1= Muy en desacuerdo y 7= Muy de acuerdo.

En el presente estudio no se aplicó una pregunta de filtro para determinar si el profesorado conocía o no el concepto de gamificación, ya que el nivel de conocimiento constituía una de las variables analizadas junto con las actitudes hacia la gamificación, la probabilidad de utilización, la utilización previa y la apertura. Por ello, se

consideró pertinente que todas las personas participantes completaran el cuestionario. De esta forma fue posible identificar distintos niveles de familiaridad con el concepto y analizar su relación con las demás variables del modelo.

Validez de contenido

Se llevó a cabo un proceso de validez de contenido mediante el juicio de expertos y en función del método de agregados individuales (Corral, 2009), para lo cual se invitó a tres investigadores expertos en tecnología educativa y en psicometría. Tras el procedimiento se calculó el coeficiente de validez de contenido (CVC) de Hernández-Nieto (2002), se obtuvieron valores entre .79 y .96, que es una valoración aceptable.

Confiabilidad

Para evaluar la confiabilidad del instrumento se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach. De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 1, todas las dimensiones mostraron valores aceptables por encima de .65 (Katz, 2006). Por último, el instrumento obtuvo un valor global de 0.94, considerado también como aceptable.

► **Tabla 1** Resultados del análisis de confiabilidad del instrumento.

Dimensión	Alfa de Cronbach
Conocimiento	.812
Apertura	.900
Aspectos afectivos	.871
Aspectos conductuales	.956
Aspectos cognitivos	.838
Escala de actitudes general	.931

Procedimiento y análisis de datos

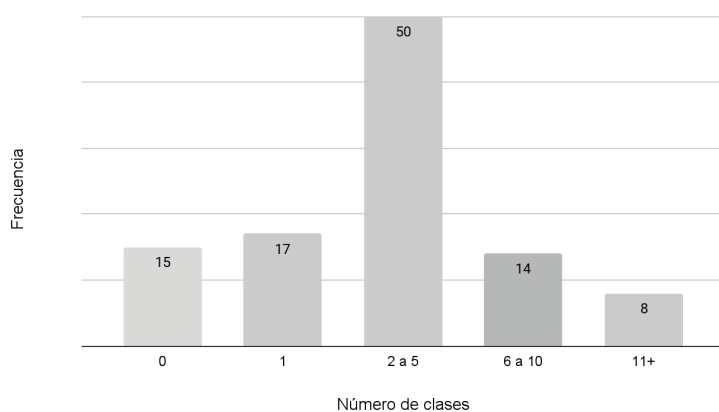
Primero se solicitó autorización al comité de ética de la universidad y a las autoridades académicas para iniciar el trabajo de campo y la administración del instrumento. A continuación, se invitó a los docentes a responder el instrumento de medición, tanto por correo electrónico mediante Google forms como de forma presencial. El instrumento incluyó una sección sobre el consentimiento informado, que incluía el propósito del estudio y un apartado donde los docentes aceptaron proporcionar sus respuestas, asegurándoles que sus datos serían tratados de manera confidencial, con fines académicos y de investigación.

Una vez recolectada la información, se descargaron las respuestas de Google forms y luego se importaron a SPSS versión 27. Luego se integraron las respuestas obtenidas de manera física en la base de datos. Para los análisis se recodificaron ítems inversos, se codificaron respuestas múltiples y se transformaron variables según conjuntos de ítems.

Resultados

Con respecto al objetivo específico 1: determinar la frecuencia de aplicación de la gamificación por parte de los docentes y sus elementos más utilizados, se encontró que 50 docentes (48.1%) han utilizado elementos de gamificación en alrededor de dos a cinco clases, 17 docentes (16.3%) en una clase, 14 docentes (13.5%) en seis a nueve clases, 8 docentes (7.7%) en más de diez clases, y 15 docentes (14.4%) no han hecho uso previo de la gamificación. Esto indica que 89 docentes (85.6%) han incorporado gamificación en al menos una de sus clases (Figura 1).

► **Figura 1** Frecuencia de número de clases con utilización previa de elementos de gamificación.



En la Tabla 2 se muestran las frecuencias de los elementos de gamificación que los docentes señalan haber utilizado en sus clases; se puede observar que los más utilizados fueron desafíos 54 (51.9%) y puntos 45 (43.3%).

► **Tabla 2** Utilización previa de elementos de gamificación.

Elementos de gamificación	n	%
Puntos	45	43.3
Niveles	25	24.0
Clasificación	28	26.9
Tableros de progreso	31	29.8
Avatares o personajes	12	11.5
Historia	20	19.2
Insignias o logros	28	26.9
Desafíos	54	51.9
Bienes (virtuales)	7	6.7
Otros	2	1.9
Ninguno	10	9.6

Nota. El total de los porcentajes no es 100 porque la respuesta fue de opción múltiple

En cuanto al objetivo específico 2: identificar la actitud que tienen los docentes universitarios hacia la adopción de la gamificación, se presentan los resultados por cada una de las dimensiones que conforman las actitudes, y en la Tabla 3 se muestran los estadísticos descriptivos de media, desviación estándar, y asimetría y curtosis de la dimensión Aspectos cognitivos, donde se tomaron como parámetros de normalidad valores de -2 a +2 para asimetría y -7 a +7 para curtosis (Bandalos y Finney, 2019). Los datos obtenidos se encuentran dentro del rango de normalidad, y la media fue de 5.73 puntos (De acuerdo).

► **Tabla 3** Media, desviación estándar, asimetría y curtosis de aspectos cognitivos (actitudes hacia la gamificación).

	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
1. La gamificación puede promover un aprendizaje superficial.	4.88	1.69	-0.53	-0.48
2. La gamificación es una metodología apropiada para la enseñanza y el aprendizaje efectivo.	5.90	0.93	-0.69	0.10
3. La gamificación puede ser efectiva en una variedad de niveles educativos, incluida la educación superior.	6.36	0.84	-1.16	0.59
4. La gamificación tiene un mayor impacto en entornos virtuales que en la enseñanza tradicional.	3.85	1.67	0.07	-0.80
5. Gracias a los mecanismos de juego, los estudiantes pueden cometer errores en un ambiente seguro, sintiéndose más competentes en sus actividades de aprendizaje.	5.71	1.11	-0.57	-0.40
6. Quiero tener más conocimiento sobre lo que implica el uso de la gamificación en la enseñanza.	6.38	1.01	-1.86	3.69
7. La gamificación hace que los estudiantes se comprometan en el desarrollo de las actividades de clase, lo que favorece su aprendizaje.	5.72	1.08	-0.73	0.25
8. La gamificación es adecuada para la mayoría del material de aprendizaje que utilizo en mi práctica docente.	5.32	1.23	-0.66	0.56
9. La gamificación puede ayudar a mejorar la comprensión de los materiales de aprendizaje de los estudiantes en algunas situaciones.	6.02	0.82	-0.57	-0.15
10. Quiero aplicar los elementos para gamificación en mi práctica docente.	6.17	0.99	-1.33	2.15
11. La gamificación ayuda a promover el trabajo colaborativo entre los estudiantes.	6.15	1.00	-1.14	0.52
12. La gamificación fomenta la participación de todos los alumnos, incluidos aquellos que participan con menor frecuencia.	5.96	1.08	-0.91	0.14
13. Utilizar la gamificación en mi enseñanza hace que el contenido de aprendizaje sea más atractivo para los estudiantes.	6.14	0.99	-1.09	0.73

Nota. M = media, DE = desviación estándar

En lo que refiere a la dimensión de Aspectos afectivos, los valores de asimetría y curtosis se encontraron dentro del rango de normalidad, y la media fue de 5.20 puntos (Algo de acuerdo); la mayoría de los ítems de esta dimensión corresponden a ítems inversos, por lo tanto, se recodificaron al realizar los análisis (Tabla 4).

► **Tabla 4** Media, desviación estándar, asimetría y curtosis de aspectos afectivos.

	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
14. La gamificación de los contenidos en el proceso de aprendizaje en el aula es difícil de implementar.	3.83	1.54	0.20	-0.57
15. Me preocupa que la gamificación promueva el descontrol en el aula.	4.91	1.73	-0.47	-0.79
16. Desconfío sobre los beneficios de utilizar la gamificación en la educación.	5.60	1.45	-1.07	0.78
17. Me preocupa que la gamificación fomente una comparación social con los estudiantes.	4.95	1.51	-0.30	-0.77
18. Si implementara la gamificación, tendría la sensación de que es solo una distracción del contenido de aprendizaje.	5.52	1.45	-0.90	-0.05
19. Me preocupa que la gamificación fomente la competitividad entre los estudiantes.	5.34	1.54	-0.81	-0.19
20. Si usara la gamificación, tendría la sensación de que estoy perdiendo el tiempo para enseñar.	5.84	1.31	-1.34	1.32
21. La gamificación en la educación trae más desventajas que beneficios.	5.76	1.40	-1.43	1.95
22. Me parece que la gamificación podría captar el interés de los estudiantes.	5.98	1.12	-1.85	4.68
23. Implementar la gamificación en la educación podría resultar complejo.	4.13	1.43	-0.10	-0.78
24. El uso de la gamificación en la educación es una pérdida de tiempo.	5.47	1.47	-0.84	-0.08

Nota. M = media, DE = desviación estándar

La última dimensión fue la de Aspectos conductuales; los valores de asimetría y curtosis se encontraron dentro del rango establecido. El análisis descriptivo permitió calcular una media general de 6.19 puntos (De acuerdo) (Tabla 5).

► **Tabla 5** Media, desviación estándar, asimetría y curtosis de aspectos conductuales.

	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
25. Implementaría la gamificación en las actividades para hacer el proceso de aprendizaje más divertido para los estudiantes.	6.19	0.96	-1.21	1.24
26. Implementaría la gamificación en las actividades de aprendizaje para que los estudiantes participen de forma más activa en las clases.	6.16	1.06	-1.57	2.70
27. Implementaría la gamificación para ayudar a los estudiantes a lograr mejores resultados de aprendizaje.	6.12	1.01	-1.34	2.23
28. Implementaría la gamificación para ofrecer a los estudiantes más variación en las actividades de aprendizaje.	6.21	1.05	-1.62	2.78
29. Implementaría la gamificación en las actividades de aprendizaje para que los estudiantes se sientan más autónomos en su aprendizaje.	6.07	1.01	-1.24	1.99
30. Si los estudiantes sugirieran implementar la gamificación en clase, estaría dispuesto a hacerlo.	6.27	0.86	-1.02	0.29
31. Implementaría la gamificación en las actividades de aprendizaje para que los estudiantes estén más atentos a los contenidos de aprendizaje.	6.20	0.93	-1.23	1.51
32. Implementaría la gamificación en las actividades de aprendizaje para motivar a los estudiantes a aprender.	6.33	0.79	-1.01	0.44

Nota. *M* = media, *DE* = desviación estándar

Referente al objetivo específico 3: determinar la relación entre las actitudes hacia la gamificación del profesorado universitario con los elementos que pueden influir en su adopción, es necesario aclarar que si bien los datos presentaron una tendencia a lo normal por medio de los parámetros de asimetría y curtosis establecidos, para efectos de la correlación se realizó una prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para muestras superiores a 50 casos (Tabla 6), donde se encontró que en algunas de las dimensiones medidas hay valores inferiores a 0.050 (Valdés Cuervo *et al.*, 2019). Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula (H_0) de normalidad, es decir, se asume que los datos no presentan una distribución similar a lo normal.

► **Tabla 6** Prueba de normalidad Kolmogorov- Smirnov.

	Estadístico	gl	p
Aspectos cognitivos	0.09	104	0.022
Aspectos afectivos	0.08	104	0.090
Aspectos conductuales	0.17	104	0.001
Apertura	0.14	104	0.001
Conocimiento	0.11	104	0.003

Nota. * $p > .05$.

Debido a que los datos no presentaron normalidad y a la presencia de variables numéricas continuas y ordinales, fue necesario utilizar correlaciones rho de Spearman, una técnica estadística no paramétrica que evita la suposición de normalidad y es adecuada para manejar la naturaleza diversa de las variables presentes.

De acuerdo con lo anterior, se procedió a calcular correlaciones rho de Spearman para identificar si las dimensiones de las actitudes hacia la gamificación y los otros elementos estaban relacionados. Se encontró que los aspectos conductuales presentaron correlación fuerte con la apertura ($r = .58^{**}$) y con probabilidad de uso ($r = .53^{**}$). De igual forma, aspectos cognitivos muestran una correlación fuerte y significativa con la probabilidad de uso ($r = .50^{**}$). Por último, los aspectos afectivos tienen una correlación moderada con la probabilidad de uso ($r = .47^{**}$) (Tabla 7).

► **Tabla 7** Correlaciones entre actitudes hacia la gamificación y otras variables.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Cognitivos	-								
2 Afectivos	.56**	-							
3 Conductuales	.75**	.52**	-						
4 Edad	-.10	-.12	-.13	-					

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5 Conocimiento	.38**	.34**	.44**	.04	-				
6 Cursos tomados	.08	.14	.18	.14	.13	-			
7 Apertura	.44**	.25**	.58**	.02	.44**	.18	-		
8 Utilización previa	.40**	.24*	.30**	-.01	.22*	.44**	.26**	-	
9 Probabilidad de uso	.50**	.47**	.53**	.01	.52**	.16	.48**	.52**	-

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

Discusión

Un alto porcentaje de docentes (85.6%) ha integrado elementos de gamificación en sus clases, lo que evidencia un creciente interés por metodologías innovadoras (Fiuza-Fernández *et al.*, 2022). Este hallazgo refuerza la necesidad de fomentar percepciones positivas hacia la gamificación entre los educadores para facilitar su adopción efectiva en el aula. Los docentes manifestaron preferencia por los desafíos y los puntos como elementos de gamificación, lo cual coincide con investigaciones que destacan su eficacia para motivar y hacer el aprendizaje más atractivo (Guerrero-Puerta, 2024; Shyrdaykyzy *et al.*, 2024).

En relación con las actitudes hacia la gamificación, los docentes muestran una actitud positiva hacia su implementación en las actividades de aprendizaje, en concordancia con hallazgos previos (Cáceres y Gómez, 2022; Sajinčič *et al.*, 2022). Esta valoración positiva coincide con la percepción de que la gamificación fortalece la motivación y participación estudiantil (Morales-Trujillo y García-Mireles, 2021).

Si bien estudios previos han reportado que variables contextuales, como la edad o la participación en cursos de tecnología educativa, influyen en las actitudes de los docentes hacia la gamificación, en este estudio no se encontraron correlaciones significativas con estas variables. En cambio, se observó que el conocimiento previo y la disposición para implementar la gamificación se relacionan de forma significativa con dichas actitudes (Hernández Lalinde *et al.*, 2019; Sajinčič *et al.*, 2022).

Estos resultados indican que, en el contexto analizado, las actitudes de los docentes constituyen el principal determinante de la aceptación y la intención de implementar la gamificación, mientras que los factores contextuales podrían tener un papel menos relevante del reportado en otras investigaciones, lo que evidencia una discrepancia relevante con la literatura existente y resalta la necesidad de considerar características específicas del entorno y del perfil docente al analizar la adopción de esta metodología.

De forma general, los hallazgos se alinean con investigaciones internacionales que analizan las actitudes docentes hacia la gamificación (Opriş *et al.*, 2021; Sajinčič *et al.*, 2022; Turan *et al.*, 2022). En dichos estudios, el conocimiento previo y la experiencia con la metodología también se relacionan con la intención de implementación, mientras que las diferencias contextuales (como el nivel educativo o el acceso a recursos tecnológicos) explican variaciones en la disposición del profesorado. Estos resultados permiten situar el contexto mexicano dentro de una tendencia global que asocia la familiaridad y las percepciones positivas con una mayor adopción de la gamificación en la enseñanza.

En términos de limitaciones es importante señalar el tamaño reducido de la muestra, que podría restringir la representatividad de los resultados y su generalización a otros contextos educativos. Además, la investigación se desarrolló en un entorno específico, lo que puede afectar la extrapolación de los hallazgos. La validez de contenido respaldó la pertinencia de los instrumentos, aunque la ausencia de un análisis factorial confirmatorio (AFC) puede haber limitado la validez de constructo del estudio.

A partir de los hallazgos se identifican implicaciones prácticas, tanto para los docentes como para las instituciones de educación superior. En el caso del profesorado resulta esencial fortalecer la formación sobre gamificación y su aplicación pedagógica, ya que el conocimiento y la experiencia previa se relacionan con actitudes más favorables hacia su uso. Para las universidades se sugiere impulsar programas de capacitación que integren recursos tecnológicos y herramientas digitales accesibles, acompañados de asesoría pedagógica que facilite su implementación. Asimismo, la creación de comunidades de práctica y espacios de intercambio puede contribuir a compartir experiencias, resolver dificultades técnicas y favorecer la integración sostenida de la gamificación en la enseñanza.

Conclusiones

A partir de los objetivos, resultados y discusiones del estudio se han obtenido varias conclusiones importantes. Un alto porcentaje de docentes ha incorporado elementos de gamificación en sus clases, lo que muestra un interés creciente en metodologías innovadoras. Además, los docentes tienen una actitud positiva hacia la gamificación, reconociendo su capacidad para motivar a los estudiantes y hacer el contenido más atractivo y participativo.

También se identificó que el conocimiento, la apertura, el uso previo y la probabilidad de implementación están relacionados con las actitudes hacia la gamificación, con excepción de las variables contextuales. El

estudio muestra que los docentes están abiertos a nuevas estrategias pedagógicas y subraya la importancia de capacitarse en gamificación para maximizar su impacto educativo, sin importar el contexto. Además, proporciona evidencia empírica sobre la adopción de la gamificación y destaca la influencia de las actitudes y conocimientos previos de los docentes en este proceso. Estos hallazgos también sirven como base para programas de capacitación que mejoren la enseñanza y el compromiso estudiantil.

Para futuros estudios sobre gamificación en educación se sugieren varias líneas de investigación. En primer lugar, es importante ampliar el análisis de validez del instrumento y aplicar el análisis factorial confirmatorio (AFC) en otros contextos con muestras más grandes. También se recomienda investigar la efectividad a largo plazo de la gamificación en el aprendizaje y explorar tanto las actitudes de los docentes como de los estudiantes, utilizando diseños de investigación cualitativos o mixtos.

Otra área susceptible de explorar incluye variables como factores personales de los docentes, estilos de enseñanza y variables contextuales, además de otras metodologías y enfoques educativos innovadores que puedan complementar y potenciar los beneficios de la gamificación. También es fundamental evaluar la calidad y diseño de diferentes recursos gamificados. Por último, se propone estudiar la efectividad de elementos menos comunes de gamificación, como avatares o personajes, historias y bienes virtuales, ya que estos son los menos utilizados.

Los autores agradecen al Consejo Nacional
de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt)
por el apoyo brindado para realizar
esta investigación.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en
proceso de evaluación en ninguna otra publicación y que no existe
conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

Referencias

- Abt, C.C. (1974). *Serious games*. Viking Press.
- Ajzen, I. y Cote, N.G. (2008). Las actitudes y la predicción del comportamiento. En W.D. Crano y R. Prislin (Eds.), *Actitudes y cambio de actitud* (pp. 289-311). Psychology Press.
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á. y Miranda Novales, MG (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63 (2), 201-206. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486755023011>
- Bandalos, D. y Finney, S. (2019). Factor analysis. Exploratory and confirmatory. En G. R. Hancock, L. M. Stapleton y R.O. Mueller (Eds.), *The review guide to quantitative methods in the social sciences* (2nd ed., pp. 98-122). Routledge.
- Breckler, S. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191-1205. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1191>
- Cáceres, M. V. y Gómez, D. (2022). Actitudes del profesorado hacia la gamificación. *Análisis y modificación de conducta*, 48(177), 145-157. <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/amc/article/view/7185>
- Campillo-Ferrer, J.M., Miralles-Martínez, P. y Sánchez-Ibáñez, R. (2020). Gamification in Higher Education: Impact on Student Motivation and the Acquisition of Social and Civic Key Competencies. *Sustainability*, 12 (12), 4822. <http://dx.doi.org/10.3390/su12124822>
- Caravaca, C. y Sáez, J. (2021). Gamificación en la enseñanza superior: descripción de los principales recursos para su utilización. *Edutech review. International Education Technologies Review*, 8(2), 165-177. <https://doi.org/10.37467/gkarevedutech.v8.3039>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, A. K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4a ed.). Sage.
- Del Castillo, Á. (2022). Caso de enseñanza. La gamificación en la educación superior: convirtiendo la formación en estudios presenciales y online. *Journal of Management and Business Education*, 5(3), 282-296. <https://doi.org/10.35564/jmbe.2022.0017>
- Fernández-Sánchez, M.R. y Silva-Quiroz, J. (2021). Emerging educational design in online training in higher education. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(3), 397-411. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.397>
- Fiuza-Fernández, A., Lomba-Portela, L., Soto-Carballo, J. y Pino-Juste, M. (2022). Study of the knowledge about gamification of degree in primary education students. *PLOS ONE* 17(3), 1-10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263107>
- Gall, M. D., Gall, J. P. y Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (7th ed). Pearson.
- Global University Network for Innovation. (2022). *New Visions for Higher Education towards 2030*. <https://cutt.ly/M19DZDZ>
- García-Bullé, S. (2022, 25 Junio). *Gamificación y aprendizaje basado en juegos*. Observatorio - Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/gamificacion-aprendizaje/>

- González, S. y Cortés, J. (2018). La gamificación en la educación superior mexicana: un estudio exploratorio. En Á. Torres-Toukoumidis y L. Romero-Rodríguez (Coords.) *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación* (pp. 221-238). Abya Yala.
- Guerrero-Puerta, L. (2024). Explorando si las experiencias de gamificación tienen un impacto en las percepciones de los docentes en formación sobre el uso futuro de la gamificación: informe de un caso. *Sociedades*, 14 (1), 11. <https://doi.org/10.3390/soc14010011>
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Universidad de Los Andes.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Lalinde, J. D. et al. (2019). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: definición, propiedades y suposiciones. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5). http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/16165
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Instruction*. Pfeiffer.
- Katz, M. H. (2006). *Multivariable analysis* (2a ed.). Cambridge University Press.
- Krath, J., Schürmann, L. y von Korflesch, H. F. (2021). Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 125, 106963. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106963>
- Laak, J. (1996). Las cinco grandes dimensiones de la personalidad. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14(2), 129-181. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4625401.pdf>
- López, I. y Mortis, S. (2020). Estado del arte sobre gamificación en diferentes niveles educativos: definición, resultados, alcances y limitaciones. En M. Prieto, S. Pech y J. Angulo (Eds.), *Tecnología, innovación y práctica educativa* (pp. 175-187). CIATA. <https://cutt.ly/K19DFJu>
- Madero, C. (2022). Golden points: gamificación en el aula. *Revista Digital Universitaria*, 23(3). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.3.8>
- Márquez Ramírez, A. E. y Angulo Armenta, J. (2024). Estado del arte sobre el uso de la gamificación en las prácticas docentes. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 29, 83-104. <https://doi.org/10.51302/tce.2024.21433>
- Martí-Parreño, J., Galbis-Córdova, A. y Currás-Pérez, R. (2019). Teachers' beliefs about gamification and competencies development: A concept mapping approach conceptual. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(1), 84-94, <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1683464>
- Morales-Trujillo, M. E. y García-Mireles, G. A. (2021). Gamificación y SQL: un estudio empírico sobre el desempeño de los estudiantes en un curso de base de datos. *ACM Transactions on Computing Education*, 21(1), 3-29. <https://doi.org/10.1145/3427597>
- Mortis, S. V., Rosas, A. y García, R. I. (2021). Pedagogías y tecnologías emergentes para el aprendizaje de universitarios durante la pandemia COVID-19. En A. Escudero y R. Palacios (Coords.), *Tecnología y contingencias* (pp. 45-53). Transdigital.
- Navarro, C., Pérez, I. y Marzo, P. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática (*Gamification in the Spanish educational field: a systematic review*). *Retos*, 42, 507-516. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384>

- Oprış, E., Bálint-Svella, É. y Zsoldos-Marchiş, I. (2021). Prospective preschool and primary school teachers' knowledge and opinion about gamification. *Acta Didáctica Napocensia*, 14(1), 104-114. <https://doi.org/10.24193/adn.14.1.8>
- Paños-Castro, J. y Etxeberria-Illarregi, B. (2024). Estudio de caso de una experiencia de innovación educativa: aprendizaje basado en proyectos de forma interdisciplinaria en la carrera de Educación Primaria. *Investigación en Archivos de Innovación en Educación y Aprendizaje*, 32, 75-90. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/realia.32.27250>
- Paredes-Paredes, C., Campoverde-Agurto, M. y Játiva-Macas, D. (2021). Herramientas tecno-educativas del siglo XXI: fortaleciendo competencias digitales docentes para la enseñanza y aprendizaje. *Revista Sociedad & Tecnología*, 4(S2), 335-349. <https://doi.org/10.51247/st.v4iS2.155>
- Pegalajar, M. (2021). Implicaciones de la gamificación en educación superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169-188. <https://doi.org/10.6018/rie.419481>
- Pektas, M. y Kepceoglu, I. (2019). What Do Prospective Teachers Think about Educational Gamification? *International Council of Association for Science education*, 30(1), 65-74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1209291.pdf>
- Sajinčič, N., Sandak, A. y Istenič, A. (2022). Pre-service and in-service teachers' views on gamification. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 17(3), 83-103. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i03.26761>
- Savitska, V. y Krychkivska, O. (2022). Higher education gamification: The trinity of PBL as a tool for educational process modernization. *Physical and Mathematical Education*, 33(1), 43-47. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2022-033-1-007>
- Shyrdykyzy, J., Askarkyzy, S. y Yerzhankyzy, A. (2024). Gamification in Learning: Transforming Education in Regional Schools. *Web of Semantics: Journal of Interdisciplinary Science*, 2 (5), 76-81. <https://web.semanticjournals.org/index.php/wos/article/view/251>
- Spathopoulou, F. y Pitychoutis, K. M. (2024). Teachers' attitudes on gamification: The Greek EFL context. *International Journal Of Education And Practice*, 12(2), 163-176. <https://doi.org/10.18488/61.v12i2.3630>
- Stephen, I. Wiliam, M. B. (1981-83). *Handbook in research and Evaluation*. EdITS. Publishers.
- Torres-Toukoumidis, Á., Valle-Razo, A. y De Santis, A. (2018). Gamificación en la educación superior latinoamericana: avances, experiencias y desafíos. En Á. Torres-Toukoumidis y L. Romero-Rodríguez (Coords.) *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la Comunicación y la Educación* (pp. 221-238). Abya Yala. https://www.academia.edu/38719480/Gamificaci%C3%B3n_en_Iberoam%C3%A9rica_Gamificaci%C3%B3n_en_Iberoam%C3%A9rica
- Turan, Z., Kucuk, S. y Cilligol, S. (2022). Investigating Pre-Service Teachers' Behavioral Intentions to Use Web 2.0 Gamification Tools. *Participatory Educational Research* 9(4), 172-189. <https://doi.org/10.17275/per.22.85.9.4>
- Valdés Cuervo, A. A., García Vázquez, F. I., Torres Acuña, G. M., Urías Murrieta, M. y Grijalva Quiñonez, C. S. (2019). *Medición en investigación educativa con apoyo del SPSS y el AMOS*. Clave Editorial.
- Vásquez, J. (2021). Gamificación en educación: una revisión del estado actual de la disciplina. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 7(13), 117 – 139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8293878>
- Zuñá, N., García, J. y Zuñá, E., (2025). Impacto de la gamificación tecnológica en el aprendizaje activo mediante juegos digitales en entornos educativos. *Reincisol*, 4(8), 999-1018. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(8\)999-1018](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)999-1018)

Semblanza

Abigail Emmanuel Márquez Ramírez es licenciada en Ciencias de la educación y maestra en Investigación educativa por el Instituto Tecnológico de Sonora. Cuenta con experiencia en capacitación sobre herramientas tecnológicas, alfabetización digital y formación en tecnología educativa dirigida a docentes y estudiantes de licenciatura. Sus líneas de interés se centran en la gamificación, la integración de tecnologías en los procesos de aprendizaje, la competencia digital docente y la innovación pedagógica. Ha participado en proyectos de investigación y en la publicación de trabajos académicos sobre la integración de tecnologías, ambientes de aprendizaje, gamificación y competencias digitales.

Joel Angulo Armenta es profesor investigador titular del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora. Es doctor en Educación por la Nova Southeastern University y miembro del SNII Nivel II. Cuenta con 39 años de trayectoria docente y 26 años de experiencia en investigación educativa. Su línea de trabajo es la “Educación apoyada con tecnología e innovación”, con énfasis en competencia digital, ciudadanía digital, inclusión digital e inteligencia artificial. Ha publicado múltiples artículos arbitrados, libros y capítulos de libros. Es miembro del cuerpo académico “Innovación y transformación educativa” y además, participa en programas adscritos al Sistema Nacional de Posgrado. Ha realizado estancias académicas nacionales e internacionales, y es evaluador científico, además de colaborador en diversos organismos académicos de México y del extranjero.

Lineamientos 2026

Objetivos de la revista

Innovación Educativa es una revista cuatrimestral mexicana arbitrada por pares a ciegas, indizada, y que publica artículos científicos inéditos en español e inglés. La revista se enfoca en las nuevas aproximaciones interdisciplinarias de la investigación en educación superior, donde confluyen las metodologías de las humanidades, ciencias y ciencias de la conducta. *Innovación Educativa* es una publicación regulada por la normativa expresada por el Committee of Publication Ethics (COPE), y se suma a la iniciativa de acceso abierto no comercial (open access), por lo que no aplica ningún tipo de embargo a los contenidos. Su publicación está a cargo de la Dirección de Formación e Innovación Educativa de la Secretaría Académica del Instituto Politécnico Nacional. La revista sostiene un riguroso arbitraje por pares a ciegas, lo cual permite la igualdad de oportunidades para toda la comunidad científica internacional, guiándose por una política de igualdad de género y abierto rechazo a las prácticas de discriminación por raza, género o región geográfica.

Lineamientos para presentar originales

En su quinta época recibe contribuciones en español e inglés todo el año para la sección *Innovus*. *Innovación Educativa* incluye una sección temática en cada número llamada *Aleph*; los artículos para esta sección se solicitan por convocatoria abierta tres veces al año. Los trabajos de ambas secciones serán arbitrados por pares a ciegas; además se analizan con software de coincidencias, por lo que los autores deberán cuidar a detalle la originalidad, redacción, manejo de referencias y citas en estricto apego a los lineamientos de la revista. La originalidad, la argumentación inteligente y el rigor son características que se esperan de las contribuciones.

Innovación Educativa únicamente recibe trabajos científicos inéditos y no acepta artículos de género periodístico. Para agilizar la gestión editorial de sus textos, los autores deben cumplir con las siguientes normas de estructura, estilo y presentación.

Tipos de colaboración

- ▶ Investigación. Bajo este rubro los trabajos deberán contemplar criterios como diseño pertinente de la investigación, congruencia teórica y metodológica, y rigor en el manejo de la información, lo mismo que en sus métodos, veracidad de los hallazgos o de los resultados y su discusión, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva. La extensión de los textos deberá ser de entre 15 y 25 cuartilla de 1,800 caracteres cada una, incluidas gráficas y referencias. Las páginas deberán ir numeradas y estar escritas a espacio y medio. Estas contribuciones serán enviadas a las secciones *Aleph* e *Innovus*.
- ▶ Intervenciones educativas. Deberán contar con un sustento teórico-metodológico encaminado a mostrar innovaciones educativas. La extensión de estos trabajos es de 15 a 25 cuartillas de 1,800 caracteres cada una, incluidas gráficas y referencias. Las páginas irán numeradas y se escribirán a espacio y medio. Estas contribuciones se enviarán a las secciones *Aleph* e *Innovus*.
- ▶ Reseñas de libros. Deberán aproximarse de manera crítica a las ideas, argumentos y temáticas de libros especializados. Su extensión no deberá exceder de 12 cuartillas de 1,800 caracteres cada una, incluidas notas

y referencias. Las páginas irán numeradas, con interlínea de espacio y medio. Estas contribuciones se enviarán a la sección *Ex libris*.

Requisitos de entrega

- ▶ Los trabajos deberán presentarse en tamaño carta, con la fuente Times New Roman de 12 puntos y con 1,800 caracteres por cuartilla en mayúsculas y minúsculas.
- ▶ El título deberá ser bilingüe (español e inglés) y no podrá exceder de 100 caracteres o 15 palabras.
- ▶ Toda contribución deberá ir acompañada de un resumen en español de 10 líneas (100-150 palabras), con cinco a seis palabras clave que estén incluidas en el vocabulario controlado del IRESIE, más la traducción de dicho resumen (*abstract*) al inglés, con sus correspondientes palabras clave o *keywords*. Las palabras clave se presentarán en orden alfabético. Puede acceder al vocabulario en la página electrónica www.iisue.unam.mx/iresie.
- ▶ Todos los trabajos deberán tener conclusiones.
- ▶ Los elementos gráficos (cuadros, gráficas, esquemas, dibujos, fotografías) irán numerados en orden de aparición y en el lugar idóneo del cuerpo del texto, con sus respectivas fuentes al pie y en el archivo en que hayan sido generados (Excel, Illustrator, Power Point, etc.). *No deberán insertarse en el texto con formato de imagen*. Las fotografías deberán tener una resolución mínima de 300 dpi y medir al menos 10 cm X 15 cm.
- ▶ Se evitarán las notas al pie, a menos de que sean indispensables para aclarar algo que no pueda insertarse en el cuerpo del texto. La referencia de toda cita textual, idea o paráfrasis se añadirá al final de la misma, entre paréntesis, de acuerdo con los lineamientos de la American Psychological Association (APA). La lista de referencias bibliográficas también deberá estructurarse según las normas de la APA y cuidando que todos los términos estén en español. Todo artículo de revista digital deberá llevar tanto el DOI como el vínculo correspondiente, y a los textos tomados de páginas web modificables se les añadirá la fecha de recuperación. A continuación, se ofrecen algunos ejemplos.

Libro

- ▶ Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Knopf.
- ▶ Ayala de Garay, M. T. y Schwartzman, M. (1987). *El joven dividido: La educación y los límites de la conciencia cívica*. Centro Interdisciplinario de Derecho Social y Economía Política (CIDSEP).

Capítulo de libro

- ▶ Helwig, C. C. (1995). Social context in social cognition: Psychological harm and civil liberties. En M. Killen y D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 166-200). Cambridge University Press.

Artículo de revista

- ▶ Gozávez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Revista Científica de Educomunicación*, 36(18), 131-138.

Artículo de revista digital

- ▶ Williams, J., Mark G., y Kabat-Zinn, J. (2011) Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 1-18. DOI: 10.1080/14639947.2011.564811

Tesis

- ▶ Serrano, Rocío (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria*. Tesis de Doctorado. Universidad de Córdoba.

Fuentes electrónicas

- ▶ Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (2010). *Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas*. Recuperado de: http://www.sredecc.org/imagenes/que_es/documentos/SREDECC_febrero_2010.pdf
- ▶ Ceragem (n. d.). Support FAQ. Recuperado el 27 de julio de 2014 de: <http://basic.ceragem.com/customer/customer04.asp>

Entrega de originales

El autor deberá descargar del sitio web de la revista, llenar y adjuntar a su contribución el formato único que integra la siguiente información:

- ▶ Solicitud de evaluación del artículo. La declaración de autoría individual o colectiva (en caso de trabajos realizados por más de un autor); cada autor o coautor debe certificar que ha contribuido directamente a la elaboración intelectual del trabajo y que lo aprueba para ser evaluado por pares a ciegas y, en su caso, publicado. Declaración de que el original entregado es inédito y no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación. Datos: nombre, grado académico, institución donde labora, domicilio, teléfono, correo electrónico.
- ▶ Currículum vitae resumido del autor, en hoja aparte.
- ▶ El trabajo y los documentos solicitados se enviarán a la dirección electrónica: coord.educativa.ie@gmail.com, con copia a innova@ipn.mx.

Guidelines 2026

Journal scope

Innovación Educativa is a quarterly Mexican journal; blind peer-reviewed, indexed and publishes original scientific articles in Spanish and English. The journal focuses on new interdisciplinary approaches to research in higher education, bringing together the methodologies of the humanities, sciences and behavioral sciences. *Innovación Educativa* is a journal regulated by the guidelines of the Committee of Publication Ethics(COPE) and is part of the open access initiative , and thus does not charge any fees or embargo for its contents. It is published by the Directorate of Educational Training and Innovation of the Academic Secretariat of the Instituto Politécnico Nacional, Mexico. The journal maintains a rigorous blind peer review process which allows equal opportunities for the entire international scientific community, guided by a policy of gender equality, and open rejection of practices of discrimination based on race, gender or geographical region.

Guidelines for submitting original works

In its fifth era, the journal accepts contributions in Spanish and English throughout the year for the *Innovus* section. *Innovación Educativa* includes a thematic section in each issue called *Aleph*; there is an open call for articles for this section three times a year. The works in both sections are subject to a blind-peer review process and will also be analyzed with plagiarism detection, so authors should ensure that the originality, composition, references and quotes adhere to the journal's guidelines. Originality, intelligent argumentation and rigor characteristics are expected from the contributions.

Innovación Educativa only accepts unpublished scientific papers and does not accept journalistic articles. In order to facilitate the editorial administration of their texts, authors must comply with the following guidelines of structure, style and presentation.

Types of collaboration

- ▶ Research. The papers in this category must meet criteria such as relevant research design, theoretical and methodological consistency, rigor in the handling of information and methods, accuracy of findings or results, discussion of results, conclusions, limitations of the study, and future possibilities when applicable. Texts must be between 15 and 25 pages of 1,800 characters each, including graphs and references. Pages should be numbered and numbered with one-an-a-half spacing. These contributions will be sent to *Aleph* and *Innovus* sections.
- ▶ Educational interventions. These papers must include a theoretical and methodological foundation focused on presenting educational innovations. These papers should be between 15 and 25 pages long, with 1,800 characters each including graphics and references. Pages should be numbe

- ▶ redand written with one-a-half spacing. These contributions will be sent to the section *Aleph* and *Innovus*.
- ▶ Book reviews. These should take a critical approach to the ideas, arguments, and themes of specialized books. They should not exceed 12 pages of 1,800 characters each, including notes and references. Pages should be numbered and double-spaced. These contributions should be sent to the *Ex libris* section.

Submission requirements

- ▶ Manuscripts must be on a letter-sized paper, in 12-point Times New Roman font, with 1,800 characters per page in upper and lower case.
- ▶ The title must be bilingual (Spanish and English) and must not exceed 100 characters or fifteen words.
- ▶ All contributions must be accompanied by a 10 line abstract in Spanish (100-150 words), with five or six keywords that are included in the vocabulary database of the IRESIE, as well as a translation of the summary (abstract) and keywords in English. Keywords should be presented in alphabetical order. The vocabulary database can be consulted at www.iissue.unam.mx/iresie.
- ▶ All manuscripts must include conclusions.
- ▶ Graphical elements (tables, graphs, diagrams, drawings, photographs) should be numbered in the order of appearance and in the appropriate place in the body in the text, with their respective sources at the bottom and in the file in which they were generated (Excel, Illustrator, Power Point, etc.). They should not be inserted as images into the body text. Photographs must have a minimum resolution of 300 dpi and measure at least 10 cm x 15 cm.
- ▶ Footnotes should be avoided, unless they are necessary to clarify something that cannot be inserted into the body of the text. The reference for any quotation, idea, or paraphrase should be added at the end of the quotation, in parentheses, in accordance with the American Psychological Association (APA). The list of bibliographic references should also be structured according to APA standards, ensuring that all terms are in Spanish. All articles from digital journals should include both the correspondent DOI [digital object identifier] and the corresponding link and texts from modifiable web pages must include the retrieval date. Some examples are provided below.

Book

- ▶ Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Knopf.
- ▶ Ayala de Garay, M. T., y Schwartzman, M. (1987). *El joven dividido: La educación y los límites de la conciencia cívica*. Centro Interdisciplinario de Derecho Social y Economía Política (CIDSEP).

Book chapter

- ▶ Helwig, C. C. (1995). Social context in social cognition: Psychological harm and civil liberties. En M. Killen y D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 166-200). Cambridge University Press.

Journal article

- ▶ Gozávez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Revista Científica de Educomunicación*, 36(18), 131-138.

Digital journal article

- ▶ Williams, J., Mark G., y Kabat-Zinn, J. (2011) Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma. *Contemporary Buddhism* 12(1), 1-18. DOI: 10.1080/14639947.2011.564811

Thesis

- ▶ Serrano, Rocío (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria*. Tesis de Doctorado. Universidad de Córdoba.

Electronic sources

- ▶ Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (2010). *Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas*. Available at: http://www.sredecc.org/imagenes/que_es/documentos/SREDECC_febrero_2010.pdf
- ▶ Ceragem (n. d.). Support FAQ. Retrieved on July 27th, 2014 from: <http://basic.ceragem.com/customer/customer04.asp>

Submission of originals

Authors must download the form from the journal's website, fill it out and attach it to their contribution. The form must include the following information:

- ▶ Request for paper evaluation. The declaration of individual or collective authorship (in case of works by more than one author); each author or co-author must certify that they contributed directly to the intellectual creation of the work and agrees to a blind peer review and to publication, when applicable. Declaration that the original submitted is unpublished and is not in the process of evaluation by any other publication elsewhere. Details: name, academic degree, institution where employed, address, telephone number, email address.
- ▶ Brief curriculum vitae of the author, on a separate sheet.
- ▶ The paper and requested documents should be sent to the following email: coord.educativa.ie@gmail.com, with a copy to innova@ipn.mx.



INNOVACIÓN

EDUCATIVA



SECRETARÍA
ACADÉMICA

DIRECCIÓN DE FORMACIÓN
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

www.innovacion.ipn.mx