

ΨSICOLOGÍA, EDUCACIÓN & SOCIEDAD

REVISTA DE INVESTIGACIÓN Y DIFUSIÓN

ISSN: 2954-4378

Dossier: Desafíos y resistencias desde la educación y la psicología en la era del neoconservadurismo global

Vol. 4, núm. 8, julio-diciembre de 2025



Osiel Guerrero, *Devenir pt. 2* de la serie *Dislocación de la memoria*, acrílico, carboncillo y pastel sobre tela, 80x80 cm, 2023



Director-Editor Responsable

José Jaime Paulín Larracoechea
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Editores Asociados

Carlos Clemente Martínez Trejo
Centro de Investigación en Ciencias de Información Geoespacial, México
Cintli Carolina Carbajal Valenzuela
Universidad Autónoma de Querétaro, México
Evelyn Diez-Martínez Day
Universidad Autónoma de Querétaro, México
José Domingo Schievenini Stefanoni
Universidad Autónoma de Querétaro, México
Luis Gregorio Iglesias Sahagún
Universidad Autónoma de Querétaro, México
Patricia Roitman Genoud
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Asistente Editorial

Ramsés Jabín Oviedo Pérez
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Comité Editorial

Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes
Universidad Autónoma de Querétaro, México
Hans Hiram Pacheco García
Universidad Autónoma de Zacatecas, México
Luis Rodolfo Ibarra Rivas
Universidad Autónoma de Querétaro, México
María Xochitl Raquel González Loyola Pérez
Universidad Autónoma de Querétaro, México
Pedro Alejandro Flores Crespo
Universidad Autónoma de Querétaro, México
Rolando Javier Salinas García
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Consejo Asesor

Carmen Nuria Arvelo Rosales
Universidad de La Laguna, España
Eduardo Matos Moctezuma
Instituto Nacional de Antropología e Historia, México
Gaspar Rivera Salgado
Universidad de California, Estados Unidos de América
José Luis Castilla Vallejo

Universidad de La Laguna, España
Júpiter Ramos Esquivel
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México
Leticia Pons Bonals
Universidad Autónoma de Querétaro, México
Luis Tamayo Pérez
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Diseño gráfico

José Abel Cervantes Cortez
Universidad Autónoma de Querétaro, México
Belén Sharai Hernández García
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Corrección de estilo y traducción

Jorge Olvera Aguilar
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Psicología, Educación & Sociedad, Vol. 4, No. 8, julio-diciembre de 2025, es una revista semestral editada por la Universidad Autónoma de Querétaro, a través de la Facultad de Psicología y Educación, Cerro de las Campanas, s/n, Col. Las Campanas, C.P. 76010, Querétaro, Qro., Tel. (442) 192-12-00 Ext. 6327, <https://revistas.uaq.mx/index.php/psicologia>, psicologiaeducacionysociedad@uaq.mx. Editor responsable: José Jaime Paulín Larracochea. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2021-101419202300-102, ISSN: 2954-4378, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Ramsés Jabín Oviedo Pérez, Facultad de Psicología y Educación, Cerro de las Campanas, s/n, Col. Las Campanas, C.P. 76010, Querétaro, Qro., fecha de la última modificación: 15 de agosto de 2025.



ÍNDICE

José Jaime Paulín Larracoechea

Carta Editorial.

<https://revistas.uaq.mx/index.php/psicologia/article/view/2026/1926>

Dossier

Leticia García Solano

Entre derechos y derechas: la autonomía reproductiva de las mujeres y las personas gestantes

<https://revistas.uaq.mx/index.php/psicologia/article/view/1959/1944>

Herrera Bórquez et al.

Aliadxs Cimarronxs: espacio seguro de resistencia para mujeres y comunidad LGBTQ+ en la Universidad Autónoma de Baja California

<https://revistas.uaq.mx/index.php/psicologia/article/view/2053/1946>

Luz Graciela Vázquez Bautista

Construcción de materiales educativos en Educación Integral en Sexualidades (EIS)

<https://revistas.uaq.mx/index.php/psicologia/article/view/2068/1950>

Samantha Yadira Niebla Moreno

Clima escolar en disputa: liderazgo femenino, relaciones y resistencia

<https://revistas.uaq.mx/index.php/psicologia/article/view/1920/1954>

Artículos

Dre. Guillermo Hernández González / Dre. Nivardo Trejo Olvera

Presentación del dossier: Desafíos y resistencias desde la educación y la psicología en la era del neoconservadurismo global

Velázquez González et al.

Suicidio: miradas de docentes en el entorno universitario

<https://revistas.uaq.mx/index.php/psicologia/article/view/1781/1925>

Vázquez Moreno et al.

Empatía, impulsividad y rasgos de personalidad en adolescentes: estudio exploratorio de análisis de redes

<https://revistas.uaq.mx/index.php/psicologia/article/view/1795/1941>



Manuel Schneeweile / Karine Alexis Girault

**Les enseignants du premier degré face à l'intelligence artificielle:
entre attentes et craintes en tension**

<https://revistas.uaq.mx/index.php/psicologia/article/view/2072/1952>

García Uribe et al.

**Manifestaciones del estrés académico en estudiantes de la carrera
de Economía de dos universidades mexicanas.**

<https://revistas.uaq.mx/index.php/psicologia/article/view/1967/1956>

Cervantes Arreola et al.

Escala de habilidades socioemocionales para jóvenes y adultos

<https://revistas.uaq.mx/index.php/psicologia/article/view/2049/1958>

Entrevistas

José Jaime Paulín Larracoechea / Angélica María Aguado Hernández

Ambiente, política y educación.

Entrevista a Santiago Creuheras Díaz

<https://revistas.uaq.mx/index.php/psicologia/article/view/2057/1948>

Carta editorial

Detrás de cada número nuevo de *Psicología, Educación & Sociedad* que descarga en su dispositivo electrónico está patente el esfuerzo que las y los autores pusieron en el texto que amablemente hicieron el favor de enviarnos, confiando en que nuestra revista es un medio adecuado para compartir y difundir sus ideas y resultados de investigación; sin embargo, detrás también hay muchos otros esfuerzos personales e institucionales que suelen pasar inadvertidos para las y los lectores.

Gracias al tiempo y dedicación de un equipo editorial profesional y siempre atento, la revista continúa creciendo, mejorando cada una de sus prácticas y visibilizándose cada vez más en índices y bases de datos reconocidos. Sin el apoyo de Ramsés Jabín Oviedo Pérez —asistente editorial—, Abel Cervantes Cortez —coordinador del Departamento de Diseño e Imagen de la Facultad de Psicología y Educación— y Belén Sharai Hernández García —diseñadora—, esta publicación no podría salir a la luz.

Además, resulta imprescindible el apoyo y las gestiones de Candi Uribe Pineda —directora de la Facultad—, Diana Rodríguez Sánchez —directora del Fondo Editorial de la Universidad—, Ivonne Álvarez Aguillón —coordinadora de Publicaciones Periódicas—, así como de las y los editores invitados y dictaminadores que gentilmente revisan y hacen sugerencias a los artículos recibidos, y de las y los artistas que, con enorme generosidad, nos regalan un fragmento de su obra para cada una de las portadas.

Reitero el agradecimiento a cada una de las personas mencionadas por su contribución a esta labor editorial. Sean nuestros lectores que continuamos con nuestros mayores esfuerzos para tener una revista con calidad y visibilidad académica. Les invitamos a seguir leyendo y difundiendo la revista en su comunidad. Estamos seguros de sumar un granito de arena a la tradición de los estudios humanísticos (que

incluye a la psicología) en el estado y el país.

Dr. José Jaime Paulín Larracoechea
Director



Presentación del *dossier*: Desafíos y resistencias desde la educación y la psicología en la era del neoconservadurismo global

En la última década hemos presenciado un auge de renovados proyectos políticos de derecha y extrema derecha con fuertes vínculos con empresas, sectores católicos, evangélicos —e incluso seculares— donde participa la sociedad civil por medio de organizaciones político-partidistas (Biroli et al., 2020; Morán, 2023; Stefanoni, 2023). Estudios recientes se han dedicado a desentrañar la asociación directa “entre las derechas políticas y los grupos empresariales, las clases altas o la religión, con el autoritarismo, el anticomunismo o la defensa de los privilegios de los grupos dominantes” (Ramírez y Navarro, 2023, p. 11). Este entramado relacional no se circunscribe al ámbito de lo político, por el contrario, se extiende a través del esparcimiento de discursos nacionalistas o conservadores hacia diferentes esferas de la vida tales como la educación, la cultura, el arte y el entretenimiento, entre otras. Esta coyuntura implica una reconfiguración profunda de las condiciones materiales y simbólicas que estructuran la vida contemporánea. Se trata de un proceso complejo que ha sido denominado por algunos autores como la derechización del mundo o la derechización del malestar, principalmente generado “por la imposición del neoliberalismo y sus impactos altamente perjudiciales para la mayor parte de la población mundial” (Fernández-Savater, 2024; Gelacio, 2024).

Las políticas neoliberales impulsadas por las extremas derechas en el mundo —y principalmente en Latinoamérica— han erosionado lo que los feminismos llaman “los comunes” (L. Gil, 2021), a través de la instauración de valores que consideran necesarios para extinguir la crisis civilizatoria, crisis generada por las mismas políticas de corte neoliberal. Así, el individualismo que superpone el éxito personal sobre lo colectivo; la competitividad como única vía para el progreso; el consumismo como forma identitaria; la mercantilización de todas las

esferas de la vida y la legitimación de la desigualdad social (Aranda, 2022) son el esquema hegemónico de valores en ascenso. Desde esta lógica, las instituciones públicas se debilitan ante el asedio de la privatización lo que conduce a la subordinación del bienestar colectivo ante los intereses privados. Este escenario representa la precarización de la vida, entendida no solo como inestabilidad laboral, sino también como vulnerabilidad emocional, comunitaria y ecológica (Butler, 2006).

La precarización de la vida trae consigo consecuencias para la vida común y el tejido social. La desdemocratización de lo cotidiano (Chaguaceda & Duno-Gottberg, 2020) promueve en América Latina una cultura del miedo y la sospecha sobre los cuerpos considerados subalternos tales como mujeres, sujetos feminizados y de otros géneros, campesinos, clases trabajadoras, migrantes e indocumentados, comunidades indígenas y desplazados, cuerpos racializados y empobrecidos, cuerpos enfermos, trabajadoras sexuales y del hogar. Además, se echan a andar políticas antiderechos con restricciones al derecho al aborto y la salud reproductiva; la prohibición de la enseñanza de una educación sexual integral; retrocesos en las leyes de identidad de género; obstáculos para el matrimonio igualitario y la adopción homoparental, entre otros.

Ante esta coyuntura desfavorable para la integración plena de todas las personas, la educación universitaria, la investigación académica y los activismos emancipatorios cobran especial importancia en tanto que representan una alternativa para pensar vidas dignas y vivibles y diseñar alternativas que restituyan el sentido de la dignidad humana. El presente *dossier Desafíos y resistencias desde la educación y la psicología en la era del neoconservadurismo global* propone la educación como una práctica de libertad donde la democracia florece gracias a su entorno de aprendizaje y a la capacidad de pensar ciudadanías incluyentes y críticas con los sistemas de poder dominantes (hooks, 2022). Asimismo, propone, desde una perspectiva feminista de la psicología, escuchar las voces que han sido históricamente desautorizadas como un acto político con capacidad transformativa de las prácticas psicológicas y educativas en los escenarios actuales (Gilligan, 1982).

Como gesto de apertura y provocación intelectual, hemos propuesto una serie de interrogantes que buscan tensionar nuestros marcos de comprensión y habilitar nuevas formas de pensar las contribuciones de este *dossier*: ¿cómo se inscriben en las subjetividades sociales los efectos de la precarización y los embates de la extrema derecha? ¿Qué desplazamientos epistémicos resultan pertinentes para configurar resistencias desde las universidades y los activismos? ¿De qué manera la psicología y la educación sostienen posicionamientos ético-políticos frente al avance del conservadurismo? ¿Qué estrategias emergen desde ambos campos para subvertir las lógicas autoritarias y excluyentes del presente?

De este modo, el presente volumen reúne contribuciones que examinan el impacto del neoconservadurismo en los campos de la educación en su entronque con la psicología, enfatizando las formas contemporáneas de control y disciplinamiento. Y más aún, rescatando las prácticas y las experiencias de lo que las personas hacen con dichas estructuras de control que disciplinan sus subjetividades. A la par, el *dossier* documenta experiencias de resistencia, pedagogías críticas, enfoques interseccionales y prácticas de cuidado desde perspectivas transfeministas, queer/cuir y decoloniales situadas. Consideramos que estos trabajos investigativos son un contrapeso intelectual, ético y comunitario para el entramado político social actual.

Cuatro son los trabajos que comprende el volumen, el primero, *Entre derechos y derechas: la autonomía reproductiva de las mujeres y las personas gestantes* de Leticia García Solano, quien examina las tensiones entre los avances en derechos sexuales y reproductivos y el resurgimiento de posturas conservadoras que intentan restringir la autonomía de las mujeres y personas gestantes. Su análisis parte del reconocimiento de que, pese a los logros normativos impulsados por los movimientos feministas, persiste una disputa ideológica marcada por la creciente derechización del espacio público y la influencia religiosa en las decisiones políticas.

La autora argumenta que la autonomía reproductiva no puede concebirse únicamente como un asunto jurídico o médico, sino como un campo de confrontación simbólica donde se enfrentan distintas visiones del cuerpo, la moral y la ciudadanía. En nombre de la "defensa de la vida", los discursos de la derecha articulan estrategias que apelan a la familia tradicional y a valores religiosos para justificar el control sobre la reproducción. Estas dinámicas tienen consecuencias concretas: la precarización de las condiciones de vida, la desigualdad económica y la falta de acceso a servicios de salud afectan de manera diferenciada a las mujeres y personas gestantes en contextos de vulnerabilidad. Por ello, la autonomía real depende no solo del marco legal, sino también de las condiciones materiales que la sustentan. Defender la autonomía reproductiva supone, entonces, resistir el avance del conservadurismo y afirmar el carácter laico, igualitario y plural del Estado.

El segundo, *Aliadxs Cimarronxs: espacio seguro de resistencia para mujeres y comunidad LGTBQ+ en la Universidad Autónoma de Baja California* de Kenya Herrera Bórquez, Abraham Nemesio Serrato Guzmán, Brenda María Canizales Topete y César Gallegos Torres, reflexiona sobre la creación y consolidación de un colectivo universitario orientado a promover la equidad de género, la inclusión y el bienestar emocional en el ámbito académico. Los autores señalan el surgimiento de este espacio como una respuesta a la persistencia de prácticas machistas y homofóbicas en las instituciones educativas, así como respuesta a la necesidad de construir entornos seguros y respetuosos.

Dicho grupo se configura como un espacio de acompañamiento y resistencia donde estudiantes, docentes y personal universitario comparten experiencias, reciben apoyo psicológico y desarrollan actividades con perspectiva de género y diversidad sexual. Este colectivo adquiere una relevancia política y pedagógica al desafiar las estructuras patriarcales que históricamente han invisibilizado a las identidades disidentes. A través de talleres, campañas y círculos de diálogo, fomenta procesos de sensibilización que impulsan la empatía, el respeto y la transformación cultural dentro y fuera del ámbito universitario. Su labor contribuye a fortalecer redes comunitarias y a consolidar una universidad más equitativa, segura y diversa.

En el tercero, *Construcción de materiales educativos en Educación Integral en Sexualidades (EIS)*, Luz Graciela Vázquez Bautista examina el diseño y aplicación de materiales pedagógicos orientados a la enseñanza de la sexualidad desde un enfoque integral, inclusivo y basado en derechos humanos. La autora plantea que la EIS constituye una herramienta esencial para formar ciudadanías críticas y respetuosas de la diversidad sexual y de género. Además, señala la relevancia de incorporar principios como la pertinencia cultural, la igualdad de género, la inclusión, la no discriminación y el bienestar emocional en la elaboración de materiales educativos. Subraya que este proceso debe realizarse de manera colaborativa entre docentes, especialistas y comunidades

escolares con el fin de garantizar contenidos significativos y contextualizados. Además, propone superar los enfoques tradicionales de la educación sexual y, por el contrario, promover una visión que integre la afectividad, el respeto corporal y la toma de decisiones informadas. Así, los materiales educativos se conciben como instrumentos políticos que pueden transformar los entornos escolares en espacios más equitativos y seguros.

Finalmente, el cuarto artículo de Samantha Yadira Niebla Moreno, titulado *Clima escolar en disputa: liderazgo femenino, relaciones y resistencia*, analiza las dinámicas de poder y género en instituciones educativas a partir de las experiencias de mujeres que ocupan cargos directivos. Su investigación revela cómo el clima escolar se convierte en un espacio de disputa simbólica atravesado por estereotipos y estructuras patriarcales que condicionan el ejercicio del liderazgo femenino. Mediante un enfoque cualitativo, Niebla Moreno identifica los retos que enfrentan las mujeres líderes: cuestionamientos sobre su autoridad, desvalorización de sus capacidades y dificultades derivadas de la conciliación entre la vida profesional y personal. Pese a estas tensiones, las autoras visibilizan formas de liderazgo basadas en la colaboración, el diálogo y el cuidado emocional; prácticas que suelen ser subestimadas por los modelos jerárquicos tradicionales. Su trabajo invita a repensar el liderazgo escolar desde una perspectiva feminista y relacional, reconociendo el potencial transformador de las mujeres en la construcción de entornos educativos más horizontales, justos y participativos.

Las contribuciones reunidas en este *dossier* comparten una preocupación central: comprender y enfrentar las múltiples formas de precarización, disciplinamiento y discursos de odio que el neoconservadurismo de las extremas derechas a nivel global impulsa en todas las capas de la vida. Desde conocimientos situados en diferentes ámbitos educativos los autores dan cuenta de que la educación, la psicología y el trabajo colectivo constituyen alianzas favorables para la transformación social y devienen prácticas que devuelven la esperanza por mundos posibles en términos más justos. En suma, el presente número de la revista *Psicología, Educación & Sociedad* es una invitación para pensar la disidencia no solo como oposición, sino también como práctica creacionista capaz de devolver formas de dignidad simbólica y material a las personas históricamente consideradas como subalternas.

Dre. Guillermo Hernández González y Dre. Nivardo Trejo Olvera
Editorxs Invitadx

Referencias bibliográficas

- Aranda, M. A. (2022). La derecha y las derechas: Una propuesta conceptual. En J. M. Ackerman, M. A. Ramírez Zaragoza, A. Escamilla Trejo, y I. Jurado Zapata (Eds.), *Las derechas en México. Debates analíticos y estudios de caso*. NEHRM-PUEDJS/UNAM.
- Biroli, F., Vaggione, M., y Campos Machado, M. das D. (2020). *Género, neoconservadurismo y democracia*. Boitempo Editorial. https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/genero-neoconservadurismo-e-democracia-152625?srsId=AfmBOoqfLJ5teo_AQGq_kT3o8lCkHg11NclVgQr7J7LD2S1LqagQNaT
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paídos.
- Chaguaceda, A., & Duno-Gottberg, L. (Eds.). (2020). *La derecha como autoritarismo en el siglo XXI*. Rice University /CECI A.C. /CADAL.
- Fernández-Savater, A. (2024). *Capitalismo libidinal. Antropología neoliberal, políticas del deseo, derechización del malestar*. NED Ediciones.
- Gelacio, J. D. (2024). El auge de las extremas derechas y la derechización del malestar. *Ratio Juris*, 19(39), 19–34.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- hooks, bell. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.
- L. Gil, S. (2021). Pensamiento feminista contemporáneo. (Re)pensar la política en tiempos de crisis. En *La vida en el centro. Feminismo, reproducción y tramas comunitarias*. Bajo Tierra.
- Morán, J. M. (2023). ¿Cómo cautiva a la juventud el neoconservadurismo? Rebeldía, formación e influencers de extrema derecha en Latinoamérica. *methaodos.revista de ciencias sociales*, 11(1). <https://doi.org/10.17502/mrcs.v11i1.649>
- Ramírez, M. Á., y Navarro, I. (2023). Estudiar a las derechas en México desde el estado del arte. Una breve introducción. En M. Á. Ramírez Zaragoza y I. Navarro Rivera (Eds.), *Las derechas en México en los siglos XX y XXI. Fuentes para su estudios*. UNAM.
- Stefanoni, P. (2023). *¿La rebeldía se volvió de derecha? Cómo el antiprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en serio)*. Siglo XXI Editores.

Leticia García Solano

Universidad Nacional Autónoma de México
(México)

<https://orcid.org/0000-0001-7325-0877>

Recibido: 09 de diciembre de 2024

Aceptado: 12 de marzo de 2025

Publicado: 20 de septiembre 2025



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17103355>

Sección: *Dossier*

Entre derechos y derechas: la autonomía reproductiva de las mujeres y las personas gestantes

Resumen

La autonomía reproductiva de las mujeres y personas gestantes permanece como una deuda histórica, obstaculizada por persistentes barreras legales, sociales y culturales que impiden el acceso a la interrupción voluntaria del embarazo (IVE). Esta situación se ve agravada por la incesante influencia de la derecha, cuya notable incidencia política, jurídica y cultural busca imponer modelos familiares heteronormativos y la natalidad forzada. Esta fuerza conservadora, que incluye a fundamentalismos religiosos, ha intensificado su presencia en las agendas legislativas globales y regionales. Frente a la consolidación de los derechos reproductivos, la derecha, con grupos que van desde la jerarquía católica hasta movimientos evangélicos, promueve una moral sexual única. Estos actores rechazan el aborto en todas sus circunstancias, desaprueban los métodos anticonceptivos artificiales y se oponen a la educación sexual integral, al tiempo que criminalizan la diversidad sexual y de género. A pesar de una larga trayectoria de luchas feministas por la despenalización del aborto en México, que se remonta al Código Juárez de 1871 y ha logrado avances en 24 estados —incluyendo la despenalización en Ciudad de México (2007) y el histórico fallo de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (2021) que declaró inconstitucional la criminalización absoluta—, la derecha mantiene su ofensiva. La persistencia de la penalización, como se observa en Guanajuato, subraya la necesidad imperativa de estrategias feministas contundentes para consolidar lo ganado y asegurar el pleno ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de todas las mujeres y personas gestantes.

Palabras clave: derecha, aborto, feminismo, derecho a decidir, derechos reproductivos.

Between Rights and Right-Wing: The Reproductive Autonomy of Women and Pregnant People

Abstract

The reproductive autonomy of women and pregnant people remains a historical debt, hindered by persistent legal, social, and cultural barriers that prevent access to voluntary termination of pregnancy (VTP). This situation is exacerbated by the relentless influence of the right-wing, whose notable political, legal, and cultural impact seeks to impose heteronormative family models and forced childbirth. This conservative force, which includes religious fundamentalisms, has intensified its presence in global and regional legislative agendas. In the face of the consolidation of reproductive rights, the right-wing, with groups ranging from the Catholic hierarchy to evangelical movements, promotes a singular sexual morality. These actors reject abortion under all circumstances, disapprove of artificial contraceptive methods, and oppose comprehensive sexual education, while criminalizing sexual and gender diversity. Despite a long history of feminist struggles for the decriminalization of abortion in Mexico, dating back to the Juárez Code of 1871 and achieving progress in 24 states—including decriminalization in Mexico City (2007) and the historic ruling of the Supreme Court of Justice of the Nation (2021) that declared absolute criminalization unconstitutional—the right-wing maintains its offensive. The persistence of penalization, as observed in Guanajuato, underscores the imperative need for strong feminist strategies to consolidate gains and ensure the full exercise of sexual and reproductive rights for all women and pregnant people.

Keywords: Right-Wing, Abortion, Feminism, Right to Choose, Reproductive Rights.

Introducción

La reciente investidura de Claudia Sheinbaum como la primera presidenta de México, si bien ha sido un momento de celebración y esperanza para muchas mujeres, exige una reflexión matizada. La noción del “tiempo de mujeres” no puede soslayar que la representación política, aun siendo crucial, no erradica per se las profundas desigualdades estructurales, especialmente en el ejercicio de los derechos reproductivos. La persistencia de barreras legales, sociales y culturales para el acceso a la interrupción voluntaria del embarazo (IVE) evidencia que la autonomía sobre la maternidad sigue siendo una deuda histórica. Esta deuda se ha mantenido vigente, en gran medida, por la influencia incesante de la derecha en nuestro país, cuya capacidad de incidencia en los ámbitos político, jurídico y cultural se manifiesta incluso en momentos de aparente declive. El desafío, por ende, reside en traducir los avances simbólicos en políticas públicas concretas que garanticen la libertad y dignidad de todas las mujeres y personas gestantes.

Actualmente, la derecha, encarnada por quienes defienden un modelo familiar heteronormativo y sostienen la imposición religiosa de la maternidad, en la última década ha incrementado notablemente su presencia e influencia en las agendas políticas y legislativas a nivel global y, de modo particular, en América Latina (AL). Ejemplos palpables de este ascenso son los liderazgos conservadores de Nayib Bukele en El Salvador (desde 2019), Dina Boluarte en Perú (desde 2022), Santiago Peña en Paraguay (desde 2023), Daniel Noboa Azin en Ecuador (desde 2023) y Javier Milei en Argentina (desde 2024). Estos gobiernos han impulsado políticas que socavan directamente el derecho a decidir de las mujeres y personas gestantes sobre su reproductividad. Aunque Estados Unidos de

América¹ no es parte de AL, su papel es fundamental para comprender la propagación de la derecha en la región, dado que gran parte de los recursos económicos e ideológicos emanan de este país. En el plano global, el Papa, como líder de la Iglesia Católica, sigue siendo un actor central en la promoción de políticas conservadoras. La reciente elección de León XIV² (mayo de 2025), cuya postura ha reafirmado el rechazo al aborto, la definición de la familia como “unión estable entre hombre y mujer” y la defensa de la “dignidad de los no nacidos”, encuentra eco en la jerarquía católica mexicana.

La persistencia de esta influencia se materializó el 10 de junio de 2025 en el estado de Guanajuato, donde, tras la votación parlamentaria (19 a favor y 17 en contra), se mantuvo vigente el artículo 159 del Código Penal, que criminaliza el aborto con penas de prisión. Este suceso subraya la continuidad de la criminalización y el estigma.

Frente a este contexto, este artículo de reflexión se propone analizar el papel de la derecha como factor limitante del ejercicio pleno de la autonomía corporal y la garantía de los derechos sexuales y reproductivos. Se busca demostrar que, a pesar de los avances visibles (la primera presidenta y la despenalización del aborto en 24 estados), es fundamental no subestimar cómo la derecha sigue obstaculizando el derecho a decidir. Para ello, se ofrecerá una de las argumentaciones de la derecha y de los fundamentalismos religiosos y su agenda restrictiva en materia de derechos reproductivos y educación integral para las sexualidades humanas. Posteriormente, se analizarán

los avances en la despenalización del aborto en México y AL, contrastándolos con las acciones de la derecha para frenar o revertirlos. Finalmente, se reflexionará sobre la necesidad de consolidar los derechos ganados y asegurar nuevos progresos en materia de educación integral para las sexualidades humanas y los derechos sexuales y reproductivos.

Fundamentalismos religiosos y reacción conservadora. Anatomía de la oposición a los derechos reproductivos

La maternidad constituye una idea profundamente sacralizada en América Latina, lo cual ha llevado a que las mujeres sean consideradas principalmente en función de su rol reproductor, por encima de su condición como personas conscientes y autónomas, capaces de decidir sobre sus propias vidas y cuerpos. En este contexto, el aborto se erige como uno de los temas en los que las voces de las mujeres y las personas gestantes son sistemáticamente relegadas, fenómeno que se atribuye en gran medida a la influencia de sectores identificados con la derecha, los cuales promueven una moral sexual tradicional única que privilegia la reproducción bajo cualquier circunstancia. La lucha del movimiento feminista y de mujeres por la interrupción voluntaria del embarazo ha debido enfrentar, desde sus inicios, una serie de ideas y movilizaciones conservadoras, lideradas por actores caracterizados por su fundamentalismo religioso.

Es desde el inicio del siglo XXI cuando se visibilizan con mayor intensidad las coincidencias y diver-

¹ El 25 de enero, el presidente de Estados Unidos de América, Donald Trump, ordenó la suspensión de los fondos federales dirigidos a financiar o promover los abortos electivos. Además, un día antes, Trump indulto a 23 personas antiabortistas que habían sido condenados, de acuerdo con por bloquear el acceso de mujeres a clínicas donde se practicaban abortos o por lograr su cierre temporal mediante protestas. Véase RTVE, 2025.

² En el primer encuentro diplomático del Papa León XIV, con más de 180 países, enfatizó la importancia de “construir sociedades pacíficas invirtiendo en la familia y protegiendo la dignidad de los más vulnerables, como los niños por nacer”. Véase El Economista, 2025.

gencias significativas en estos temas ante los cambios legislativos en torno a la despenalización del aborto. En los debates surgen también otras voces, como las de las Iglesias, en particular la jerarquía católica, y hacia finales de los años setenta, con cada vez más poder económico, las de los grupos “provida” y anti-derechos de las mujeres. (Lerner, Guillaume y Melgar, 2016, p. 50)

¿A qué se refiere la derecha, en particular los fundamentalismos religiosos? ¿Quiénes la integran? ¿De qué manera actúan? ¿Cuál es su impacto en la posibilidad de que las mujeres y las personas gestantes puedan acceder al aborto legal? Estas interrogantes serán el objetivo de este primer apartado, para comprender por qué estos sectores constituyen obstáculos significativos en el ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres y de las personas gestantes.

La Derecha en sí misma constituye una forma de pensar y de actuar, ya que es un sistema de ideas y creencias que contempla al conservadurismo, el cual comprende el deseo de la estabilidad sobre el deseo del cambio, tanto en el sistema de ideas, como en el sistema de relaciones existentes en una determinada sociedad (políticas-económicas-culturales). (Hurtado, 2013, pp. 95-96)

La derecha está compuesta por sectores económicos, actores políticos, sociales y culturales, entre los cuales destaca la jerarquía católica, representante del conservadurismo y fundamentalismo religioso; en este análisis se enfatiza en el segundo, por ser uno de los que en mayor medida se ha manifestado de manera explícita en contra de los derechos sexuales y repro-

ductivos de las mujeres y de las personas gestantes.

De acuerdo con Católicas por el Derecho a Decidir (CDD), “Los fundamentalismos religiosos son un fenómeno global que refiere una reacción dogmática, absolutista y excluyente de determinados sectores religiosos que buscan imponer una visión única del mundo y la moral” (CDD, 2020, p. 13). Dichos fundamentalismos intervienen en las sociedades de manera individual y colectiva, ejemplo de ello son los grupos conservadores denominados “provida” cuya principal característica es oponerse a la autonomía sexual y reproductiva.

Si bien, los fundamentalismos religiosos están vinculados a creencias religiosas, es importante establecer algunas precisiones: en primer lugar, los fundamentalismos religiosos no deben confundirse con las religiones en su conjunto, ya que no constituyen únicamente un sistema de creencias, sino que representan sectores dogmáticos que rechazan cualquier forma de pensamiento o conducta distinta a la propia, utilizando la religión como herramienta política para imponer su visión sobre los demás. En segundo término, estos fundamentalismos no se limitan a una única confesión religiosa; por el contrario, pueden encontrarse en diversas tradiciones, como la católica y la evangélica, entre otras. En tercer lugar, los actores que integran estos movimientos pueden actuar tanto de manera individual como colectiva, bajo distintas denominaciones, incluyendo organizaciones civiles o incluso dentro de los órganos legislativos. Finalmente, su rasgo distintivo más relevante es la negación del derecho de las personas a vivir su sexualidad fuera del marco impuesto por la norma heteropatriarcal.

Entre los elementos que definen a estos fundamentalismos religiosos está la nula aceptación de cuestionamientos sobre el orden natural de la sexualidad y

la reproducción, es decir, la sexualidad se limita a la reproducción en un contexto específico, que es el matrimonio religioso entre un hombre y mujer, en donde cada uno de ellos debe cumplir con un rol: ellos deben ser proveedores y ellas sumisas y obedientes.

La agenda de los grupos y actores fundamentalistas se focaliza en una serie de temas clave que reflejan su postura conservadora y excluyente y que tienen como resultado una agenda restrictiva de la autonomía de las personas (Morán, 2023). Entre estos destacan la oposición absoluta al aborto, sin considerar las circunstancias que rodean al embarazo, tales como la violencia sexual, inseminación artificial no consentida, riesgo para la vida de la mujer o persona gestante además de situaciones de extrema pobreza. Asimismo, rechazan el uso de métodos anticonceptivos artificiales, promoviendo exclusivamente métodos naturales como el ritmo, la temperatura basal, el coito interrumpido y el método del moco cervical, a pesar de su baja efectividad comprobada. En materia educativa, se oponen a la implementación de la educación integral de la sexualidad en las escuelas, argumentando que esta responsabilidad corresponde exclusivamente a los padres y debe basarse en una moral sexual única. Paralelamente, impulsan la enseñanza religiosa con un enfoque heteropatriarcal, que promueve el modelo tradicional de familia conformado por padre, madre e hijos. Finalmente, manifiestan un rechazo sistemático hacia las orientaciones sexuales diversas a la heterosexualidad y a las identidades de género no normativas, al tiempo que defienden la protección de la vida desde la concepción o fecundación hasta la muerte natural.

Trayectorias de lucha y resistencia: El derecho al aborto en México y América Latina frente a la derecha

Pioneros y precedentes: La regulación del aborto en el marco jurídico en México

Las luchas feministas por la despenalización del aborto tienen una larga data, por ejemplo, en el caso de México podemos hablar del código Juárez de 1871, en donde por primera vez se clasificó el aborto en un apartado distinto al delito de homicidio.

En ese código se considera necesario al aborto cuando de no efectuarse, la mujer corra peligro de muerte (art. 570). Además, no castiga a la mujer cuando el aborto es imprudencial o culposo (art. 572). Pese a su origen liberal, entretejidas con las anteriores disposiciones se encontraban ideas sobre la honra de la mujer...de tal manera, el aborto intencional podía tener atenuantes por razones de honor: si la mujer no tenía mala fama, si había logrado ocultar su embarazo y si éste era fruto de una unión ilegítima (art. 573). (Lamas, 2015, p. 32)

En la reforma de 1929 del Código Penal Federal se estableció que la adultez sería a partir de los 16 años (anteriormente se consideraba a partir de los 14 años). Este cambio significó que las mujeres menores de dieciséis años que abortaran, no contraerían responsabilidad criminal, en el citado código “se amplió el espectro de sanciones aplicadas a los menores para darles más que un castigo, un ‘tratamiento’ de carácter preventivo, médico, educativo y de vigilancia que los restituyera al equilibrio social” (Speckman, 2007 en Núñez, 2012, p. 81).

Actualmente, el Código Penal Federal regula el aborto en su capítulo VI (artículos 329 a 333), bajo la denominación "Aborto". Su artículo 329 lo define como "la muerte del producto de la concepción en cualquier momento de la preñez" (CPF, 2024). Ante este marco, el movimiento feminista adoptó estratégicamente la despenalización del aborto como vía para avanzar en la autonomía de las mujeres y personas gestantes, a diferencia de una búsqueda inicial de su legalización plena.

Así, a pesar de la excepción por aborto imprudencial establecida en el Código Federal de 1871, tuvieron que transcurrir 136 años, para que las mujeres y las personas gestantes de una de las 32 entidades federativas mexicanas pudieran acceder a la Interrupción Legal del Embarazo (ILE) antes de las doce semanas. Esta temporalidad, sin embargo, es considerada muy conservadora por el neurofisiólogo Ricardo Tapia Ibargüengoitia, investigador de la UNAM, quien sostiene:

No hay nada no biológico, sobrenatural o espiritual en el genoma humano y, por lo tanto, no existen razones científicas para considerar que un cigoto, un blastocisto o un embrión de 12, 14 o 20 semanas tenga dignidad humana y sea una persona [Tapia, además, destaca que] el sistema nervioso central se empieza a formar a partir de la semana veintitrés, aproximadamente; por eso hay países en que la despenalización es más amplia en el tiempo. (Morán, 2023, p. 2)

Pese a lo conservador del plazo, esta fue la temporalidad con la se inició el avance en la autonomía de las mujeres y las personas gestantes. El 24 de abril de 2007, el entonces Distrito Federal (hoy Ciudad de

México) despenalizó el aborto hasta las 12 semanas. Aunque se preveía un efecto cascada en otros estados, la intervención de la derecha no tardó en manifestarse: a un mes del hito, el titular de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), José Luis Soberanes Fernández, y del Procurador General de la República, Eduardo Medina-Mora Icaza, interpusieron un litigio para revertir el avance. Si bien la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) ratificó la constitucionalidad de los cambios legislativos en agosto de 2008, el impulso inicial se frenó drásticamente. Tuvieron que pasar doce años para que el tema volviera a legislarse, con Oaxaca como el segundo estado en lograrlo, el 25 de septiembre de 2019.

La construcción discursiva antiderechos

Las luchas feministas, de las mujeres y personas gestantes en relación al aborto han tenido como eje central el derecho a decidir sobre sus propios cuerpos. En este proceso, el movimiento feminista ha generado una serie de argumentos y reflexiones que han posibilitado el debate, la articulación y la negociación para avanzar en materia de interrupción del embarazo.

No obstante, la derecha, y en particular los fundamentalismos religiosos, han adoptado como estrategia principal la apropiación y distorsión de los argumentos feministas para sustentar su activismo. Un ejemplo paradigmático es la construcción de la denominada 'ideología de género'. Este concepto fue acuñado en 1997 por Michel Schooyans, en su obra *L'Évangile face au désordre mondial*, con prólogo de Joseph Ratzinger (futuro papa Benedicto XVI). Su uso se popularizó en el Vaticano a partir de la Conferencia Mundial sobre la Mujer de 1995, cuando, según Maffia (2019), Juan Pablo II 'se dio cuenta de que las feministas éramos peligrosas y empezó a

decir que había una ideología de género'. Tras sucesivas reelaboraciones, la 'ideología de género' se ha consolidado en toda Latinoamérica como una etiqueta para deslegitimar el corpus teórico y práctico de las militancias y la academia feministas. Su objetivo es generar 'pánico social' ante contenidos que desafían el 'diseño original': la familia tradicional heteronormativa, los roles de género y la sexualidad convencionales (Vega, 2016 en Torres, 2019, p. 9).

En América Latina y el Caribe, varios países tienen gobiernos o figuras políticas importantes que se identifican con la derecha conservadora. Algunos ejemplos incluyen a Argentina con Javier Milei, El Salvador con Nayib Bukele, y Brasil con Jair Bolsonaro, aunque este último ya no está en el poder, su influencia perdura. Además, en Chile y Colombia, aunque no tienen gobiernos de derecha actualmente, la derecha ha tenido un papel significativo en la política y aún cuenta con representación parlamentaria. En México, si bien actualmente se cuenta con un gobierno de izquierda, la derecha tomó a nuestro país como sede de la Conferencia Política de Acción Conservadora mejor conocida como CPAC en 2022, en esta conferencia se reúnen activistas y funcionarios conservadores de Estados Unidos de América y de los diferentes países de América Latina y el Caribe.

Además de la ideología de género, otro de los argumentos que la derecha ha tomado del movimiento feminista para distorsionarlo es el principio de priorizar la salud de las mujeres. Este principio ha sido reinterpretado por dicho sector bajo el lema "salvemos las dos vidas", que busca posicionar la defensa simultánea de la mujer embarazada y del feto como un único objetivo innegociable. Esta consigna, promovida principalmente por organizaciones conservadoras y religiosas, ha sido utilizada para oponerse a

la legalización del aborto, enfatizando la protección del niño por nacer como un ser indefenso y digno de derechos desde la concepción, al mismo tiempo que se presenta la mujer embarazada como una figura vulnerable que debe ser protegida y acompañada.

Al mismo tiempo, las campañas fundamentalistas religiosas muestran un cambio de retórica. Ahora producen nuevas líneas argumentales que hablan "en nombre de los derechos humanos" e incluso de los feminismos (Maffia, 2019). Por ejemplo, respecto al aborto, su oposición no se centra ya únicamente en la humanización del feto, sino también en el sufrimiento de las mujeres, víctimas compulsadas a abortar por el desamparo neoliberal y por la presión de las feministas. El lema de sus campañas ("Salvemos las dos vidas") muestra la estrategia. (Torres, 2019, p. 28)

La estrategia comunicativa de estos colectivos ha abarcado tanto los medios de comunicación tradicionales como las plataformas digitales de mayor audiencia, como Instagram y Tik Tok. En estos espacios, se observa la colocación de mensajes con un diseño atractivo y un marcado contenido emocional. Dichos mensajes no solo promueven sus posturas conservadoras, sino que también se orientan a la edificación de discursos que expresan disenso respecto a su ideología conservadora y fundamentalista.

En la actualidad, el uso de internet se ha consolidado como una herramienta fundamental para la difusión de información, la movilización social y la construcción de discursos políticos, la derecha ha entendido esto y ha hecho un uso estratégico de las plataformas digitales para propagar desinformación sobre aborto y para atacar a quienes realizan

la actividad de acompañamiento. De acuerdo al trabajo realizado por Bet Quesadas tres son las estrategias de cómo la derecha realiza estas acciones en la red: identidad engañosa, suplantación de identidad y distribución de información falsa.

1. **Identidad engañosa:** Consiste en que organizaciones antiaborto se presentan falsamente como grupos de acompañamiento para personas que desean interrumpir su embarazo. Para ello, emplean un lenguaje que simula ser feminista, así como colores y símbolos asociados con el movimiento feminista.
2. **Suplantación de identidad:** Este tipo de ataque se produce cuando individuos o grupos malintencionados se hacen pasar por personas o entidades específicas, creando perfiles falsos o difundiendo contenidos en redes sociales en nombre de terceros, sin necesidad de acceder a sus cuentas oficiales y personales.
3. **Distribución de información Falsa:** Se refiere a la circulación de diversos tipos de datos falsos o manipulados, que incluyen ataques a la reputación de las colectivas que acompañan abortos, afirmaciones erróneas sobre supuestas consecuencias del aborto para la salud, detalles inexactos sobre el procedimiento. Esta desinformación tiene como finalidad sembrar miedo, duda y rechazo social hacia el aborto. (Bet Quesadas en CIMAC Noticias, 2022)

La derecha ejerce una influencia significativa en los ámbitos social, político y cultural, estableciendo alianzas estratégicas con sectores de la sociedad civil, actores políticos y empresarios. Esta convergencia conforma un entramado de poder que busca im-

ner una visión particular del mundo. En este contexto del debate sobre el aborto, la ofensiva conservadora se despliega mediante diversas estrategias. Según Morán citado en Lerner, Agnes y Melgar (2016), dichas estrategias comprenden cuatro modalidades principales: la organización de manifestaciones públicas, la acción directa orientada a impedir la interrupción voluntaria del embarazo, el cabildeo y la incidencia entre legisladores y funcionarios, así como la judicialización de casos relacionados. Estas tácticas han tenido un impacto notable en diferentes países de América Latina, incluyendo México, donde se observan manifestaciones concretas de esta dinámica en la esfera legislativa y social.

Avances y retrocesos del derecho al aborto en América Latina y el Caribe

América Latina y el Caribe han sido profundamente influenciadas por el crecimiento de grupos conservadores y de derecha, con la participación destacada de la jerarquía católica y el auge de los movimientos evangélicos, pentecostales y neopentecostales. Esta influencia se materializa en legislaciones que restringen severamente los derechos sexuales y reproductivos. De hecho, El Salvador, Honduras, Nicaragua y República Dominicana son países donde el aborto está totalmente penalizado.

A continuación, se presentan ejemplos concretos de cómo diversos actores de la derecha en América Latina han actuado en contra del derecho a decidir de las mujeres y personas gestantes sobre sus propios cuerpos:

En El Salvador, el presidente de la Asamblea Legislativa, Ernesto Castro, ha declarado que "no existe ni la más mínima posibilidad" de despenalizar el aborto mientras el partido oficialista Nuevas Ideas

(NI) mantenga la mayoría. Él ha enfatizado que “vamos a respetar siempre lo que indica la Constitución, no lo que quieran imponernos desde el extranjero algunas organizaciones” (EFE, 2023). La situación es crítica, pues las mujeres que sufren complicaciones en el embarazo, resultando en abortos espontáneos o mortinatos, son frecuentemente sospechosas de haberse practicado un aborto y pueden ser procesadas bajo el cargo de homicidio agravado.

En Honduras, la Secretaría de Salud (2022) reporta que, cada día, tres niñas menores de 14 años son forzadas a mantener embarazos producto de violaciones y a convertirse en madres. Un caso emblemático es el de Fausia, una mujer indígena y defensora de derechos humanos del Pueblo Nahua, quien sobrevivió a violencia sexual y tuvo que enfrentar una maternidad forzada debido a la prohibición total del aborto vigente en el país. Su caso fue presentado por el Centro de Derechos Reproductivos y el Centro de Derechos de Mujeres ante el Comité de Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas (Center for Reproductive Rights, 2024).

La influencia religiosa es igualmente patente. En Nicaragua, la Comisión de Justicia y Paz de la Arquidiócesis de Managua ha afirmado que “el aborto no debe ser agenda electoral porque la vida humana no se negocia, se defiende y se promueve” (Vatican News, 2017). De manera similar, en la República Dominicana, el obispo Masalles, junto con responsables de la Pastoral de Vida y Familia, han reiterado su postura en favor de la vida y la inconstitucionalidad de cualquier intento de despenalizar el aborto (Vatican News, 2020).

Estos ejemplos demuestran que la influencia de los grupos conservadores y de derecha constituye un fenómeno sociopolítico de gran relevancia en la

región, especialmente en lo que respecta a los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres. La convergencia entre la jerarquía católica y el auge de diversos movimientos religiosos ha consolidado un bloque ideológico que, mediante alianzas estratégicas con actores políticos y sociales, incide de manera determinante en la configuración de políticas restrictivas sobre el aborto.

No obstante, esta batalla no solo se libra en la consolidación de la penalización; también se observa una tendencia de reversión de derechos en lugares donde se habían logrado avances significativos. Un ejemplo paradigmático es Argentina. El 30 de diciembre de 2020, la “marea verde” logró la despenalización del aborto hasta las 14 semanas de gestación, y la ley fue promulgada el 14 de enero de 2021. Este hito histórico fue celebrado por el entonces presidente Alberto Fernández, quien declaró: “Hoy somos una sociedad mejor, que amplía derechos de las mujeres y garantiza la salud pública” (CNN, 2020). La ley permite el acceso gratuito y seguro al aborto, con excepciones para casos de violación o riesgo de vida después de las 14 semanas, y establece requisitos de asistencia parental para menores de 13 años. Sin embargo, este logro se encuentra en riesgo tras la asunción de Javier Milei a la presidencia el 10 de diciembre de 2023. En 2024, a pocos días del emblemático 8 de marzo, Milei se declaró públicamente en contra del aborto y calificó de “asesinos” a sus defensores. Esta declaración se ha visto acompañada de acciones concretas, como la reducción del 78% del presupuesto (respecto a 2023) del Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencionado en la Adolescencia, un programa que había mostrado resultados muy positivos.

La SCJN y los desafíos locales en México:

Avances innegables frente a la resistencia persistente

Si bien México, ha tenido avances significativos en la mayoría de los estados del país, una mención especial merece el fallo histórico de la Suprema Corte de Justicia sobre la inconstitucionalidad de la criminalización del aborto.

El 7 de septiembre de 2021 será recordado como un hito en la jurisprudencia mexicana, gracias a la resolución unánime de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) en la acción de inconstitucionalidad 148/2017. Esta sentencia no se limitó a declarar la inconstitucionalidad de la criminalización absoluta del aborto; en un acto de audacia judicial, reconoció y garantizó el derecho fundamental de las mujeres y personas gestantes a decidir, liberándolas de la amenaza penal.

La anulación del artículo 196 del Código Penal de Coahuila y la extensión de esta invalidez a los artículos 198 y 199 no son meras modificaciones legislativas; constituyen una ruptura con un paradigma punitivo que ha subsumido la autonomía corporal en el ámbito del derecho penal, negando la dignidad y la agencia de las personas con capacidad de gestar. La eliminación de restricciones temporales para casos de violación o inseminación artificial, en particular, evidencia una comprensión más profunda de la realidad de la violencia sexual y la urgencia de acceso a la salud sin plazos que perpetúen el trauma.

La fuerza vinculante de este fallo –resultado de una mayoría calificada– transforma el panorama jurídico nacional, estableciendo un criterio jurisprudencial imperativo para todos los operadores de justicia. A partir de ese momento, la criminalización absoluta del aborto en cualquier código penal local es, por definición, inconstitucional. Esto implica un

cambio de paradigma: no se trata solo de la ausencia de sanción, sino de la desclasificación de la interrupción voluntaria del embarazo como delito en los supuestos que la criminalizan de forma absoluta. Esta distinción es crucial desde una perspectiva de derechos humanos, ya que elimina el estigma social y legal asociado a una decisión que es, en esencia, parte del ejercicio de la libertad y la salud integral.

Desde una mirada feminista, la decisión de la SCJN es multifacética. Por un lado, consagra la autonomía reproductiva como un derecho fundamental, despojando al Estado de la potestad de decidir sobre los cuerpos de las mujeres y personas gestantes. Por otro, la invalidación del artículo 224, fracción II, del Código Penal de Coahuila, referente a la violación entre parejas, es un acto de justicia interseccional. Al equiparar las penas, la Corte combate la histórica invisibilización e invisibilización de la violencia sexual dentro de las relaciones íntimas, reconociendo la autonomía y la dignidad de las víctimas por encima de cualquier vínculo. El discurso del ministro presidente, Arturo Zaldívar, al calificar la sentencia como “histórica” para las mujeres, especialmente las más vulnerables, no es retórico; subraya la conciencia de la Corte sobre la asimetría de poder y la necesidad de proteger a quienes históricamente han sido oprimidas por marcos legales patriarcales.

Además de este histórico fallo, también es digno de celebrarse que, a partir del 24 de enero de 2025, el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) ofrece servicios de intervención legal del embarazo. Sin embargo, los avances mencionados enfrentan la resistencia de grupos conservadores y la inercia de sistemas judiciales y legislativos arraigados. La batalla por la plena implementación y por el acceso efectivo a los ser-

vicios de aborto seguro y legal en todo el territorio mexicano continúa siendo el gran pendiente para las agendas feministas y de derechos humanos.

Un claro ejemplo de cómo las fuerzas de derecha continúan interponiéndose en la conquista del derecho a decidir de las mujeres y personas gestantes sobre su autonomía reproductiva es lo recientemente acontecido en la Ciudad de México. A pesar de los avances previos, no se logró la despenalización del aborto más allá de las doce semanas de gestación en el Código Penal local. Esta omisión, que contraviene la tendencia progresista impulsada por la Suprema Corte, permite que prevalezcan los estigmas y la amenaza de criminalización del aborto, perpe-

tuando así un marco legal restrictivo que vulnera los derechos fundamentales.

Pese a que, en los primeros días de noviembre de 2024, el Congreso de la Ciudad de México aprobó en comisiones el dictamen de una iniciativa que buscaba eliminar por completo el delito de aborto del Código penal local —para regularlo en la norma de salud y así poner fin a la criminalización—, unos días después fue aplazada sin una fecha específica de próxima discusión, con el argumento de que para avanzar al pleno se requería un mayor consenso político y social. (Nochebuena, 2025)

Tabla 1. Evolución histórica de la despenalización del aborto en legislaturas locales.

ESTADO	FECHA	ESTADO	FECHA
01 Ciudad de México	24-04-07	13 Puebla	15-07-24
02 Oaxaca	25-09-19	14 Jalisco	25-04-24
03 Hidalgo	30-06-21	15 Michoacán	10-10-24
04 Veracruz	20-07-21	16 San Luis Potosí	26-09-24/07-11-24**
05 Coahuila	07-09-21	17 Zacatecas	09-08-24/20-11-24*
06 Baja California	29-10-21	18 Estado de México	25-11-24
07 Colima	01-12-21	19 Chiapas	07-11-24/26-11-24**
08 Sinaloa	08-03-22	20 Nayarit	01-08-24/24-01-25**
09 Guerrero	17-05-22	21 Chihuahua	30-01-25*
10 Baja California Sur	02-06-22	22 Campeche	24-02-25
11 Quintana Roo	26-10-22	23 Yucatán	22-08-24/09-04-25**
12 Aguascalientes	31-08-23/14-12-23***	24 Tabasco	04-04-25/15-05-25**

Fuente: Elaboración propia a partir de GIRE (2025).

Notas: *Congreso acata; ** Congreso redujo plazo de 12 a 6 semanas.

El 4 de abril de 2025, Tabasco se convirtió en estado número 24 en despenalizar el aborto.

Este panorama, si bien prometedor para el respeto de los derechos reproductivos, encontró una significativa resistencia. El 26 de mayo de 2025, la derecha reafirmó su influencia en el Congreso de Guanajuato, donde un empate en la votación impidió la despenalización del aborto. Días después, el 10 de junio del mismo año, la iniciativa fue sometida nuevamente a votación en el pleno, resultando en una victoria para los sectores conservadores con 19 votos a favor y 17 en contra. Cabe destacar que la mayoría de los legisladores y legisladoras de la bancada panista de Guanajuato se identifican abiertamente con la agenda de la derecha. Este estado se distingue por poseer una de las legislaciones más restrictivas del país en materia de derechos reproductivos; como señala el Grupo de Información en Reproducción Elegida, "Históricamente, ha mantenido la criminalización de quienes requieren interrumpir su embarazo, vulnerando su derecho a la salud, la vida, la autonomía y a una vida libre de violencia" (GIRE, 2025).

A pesar de los importantes logros alcanzados en Argentina y México, es fundamental reconocer que estos avances no están exentos de la constante amenaza que representa la derecha. Por ello, se hace evidente la imperiosa necesidad de articular estrategias más contundentes para contrarrestar el avance de las agendas conservadoras. El movimiento feminista ha reflexionado profundamente sobre este panorama y ha delineado diversas líneas de acción clave: visibilizar y proteger el pluralismo en todas sus formas; fortalecer la laicidad y la ciudadanía como pilares democráticos; construir un movimiento intergeneracional que asegure la continuidad de la lucha; fomentar alianzas y redes de acompañamiento

que brinden soporte y seguridad; promover la transparencia y la rendición de cuentas para exponer las incongruencias de los fundamentalismos religiosos; impulsar la promoción de los derechos a través del arte y la cultura para llegar a nuevos públicos; y, finalmente, desarrollar un infoactivismo creativo y construir nuevas narrativas que desafíen los discursos hegemónicos.

Conclusiones

Resulta fundamental valorar y aquilatar los avances logrados en materia de derechos reproductivos, reconociendo el proceso luminoso que ha permitido ampliar los derechos de las mujeres. La fuerza con la que el movimiento feminista se ha hecho escuchar en el espacio público —a través de manifestaciones que incluyen bailes, cánticos, gritos y consignas emblemáticas como "¡Alerta, alerta! Alerta que camina la lucha feminista por América Latina" y "¡Tiemblen! ¡Que tiemblen los machistas! Porque América Latina será toda feminista"— evidencia la participación intergeneracional y transversal de las mujeres de todas las edades en la defensa y promoción de sus derechos. No obstante, resulta indispensable no solo defender lo logrado, sino también continuar trabajando para que lo expresado en las leyes se traduzca en una realidad tangible en la vida cotidiana de las mujeres.

El conocimiento, ejercicio y exigencia del derecho a decidir sobre el propio cuerpo constituye una de las herramientas fundamentales que poseen las mujeres para materializar una de las máximas del movimiento feminista: el derecho a una maternidad libre, elegida y placentera. Aunque las generaciones jóvenes han infundido una energía renovada a esta causa, no se puede soslayar que, durante las últimas décadas, los informes de Human Rights Watch han

señalado de manera reiterada que los marcos jurídicos que penalizan el aborto generan un entorno de vulnerabilidad para niñas y mujeres. A pesar de que el aborto es un procedimiento médico seguro y accesible, la existencia de leyes restrictivas impide que se realice en condiciones idóneas, lo que conduce a que niñas, adolescentes, jóvenes y mujeres adultas recurran a procedimientos inseguros que ponen en riesgo sus vidas.

Resulta inadmisibles que, en pleno 2025, continúen imponiéndose obstáculos jurídicos fundamentados en prejuicios morales y religiosos, como se ha evidenciado en las argumentaciones expresadas en el Congreso de Guanajuato. Estas posturas, basadas en desinformación y carentes de sustento científico se alejan de los principios fundamentales de protección de los derechos sexuales y reproductivos, la justicia social y la garantía de la salud pública.

Frente a este discurso conservador que genera miedo, tergiversa la información e intenta disuadir a las mujeres, negándoles el control sobre sus propios cuerpos, Cedeño y Tena (2020) proponen la creación de un entorno facilitado por políticas públicas adecuadas, la prestación de servicios amigables y el apoyo de las redes sociales, que permitan a las mujeres superar sus temores y disolver las barreras simbólicas y subjetivas que limitan su autonomía. Este contexto, sumado a un marco legal favorable, fortalecería la legitimidad y el empoderamiento de las decisiones individuales y colectivas.

Los procesos de empoderamiento personal están conectados con procesos colectivos, “[las mujeres] buscan participación cambios a nivel personal y político, pugnan por la despenalización, romper con mitos, apoyar a otras mujeres que buscan interrumpir un embarazo y crear un clima social de menor

estigma y juicio sobre temas relacionados con su sexualidad” (Cedeño y Tena, 2020, p. 168).

El análisis de las diversas causas que conducen a las mujeres a abortar revela un fenómeno multifactorial, que afecta principalmente a aquellas con menores recursos económicos y, sobre todo, con menor autonomía y libertad. A pesar de la existencia del derecho legal a la interrupción del embarazo bajo ciertas causales, la realidad demuestra que la ignorancia, la incertidumbre jurídica, la presión de la derecha y los fundamentalismos religiosos obstaculizan su ejercicio efectivo. Por ello, es imperativo avanzar de manera creativa y sostenida en los objetivos planteados por el movimiento feminista desde hace años: implementar una educación integral en sexualidad que permita a las mujeres establecer una relación distinta con su cuerpo, acceder a información laica y científica para tomar decisiones informadas, y fortalecer su autoestima y autonomía desde una perspectiva de género. Asimismo, se requiere garantizar una oferta accesible y segura de métodos anticonceptivos que les permita decidir libremente cómo, cuándo y con quién desean ejercer la maternidad o no.

En suma, la defensa y ampliación de los derechos sexuales y de los derechos reproductivos enfrenta desafíos significativos en un contexto marcado por la resistencia conservadora, pero también cuenta con la fuerza y la determinación del movimiento feminista y de mujeres intergeneracional que insiste en transformar la realidad para garantizar la autonomía y la justicia para todas las mujeres.

Referencias bibliográficas

Castellanos, L. (2021). *La marcha del #TerremotoFeminista. Historia ilustrada del patriarcado en México*. Grijalbo.

- Católicas por el Derecho a Decidir (CDD). (2020). *Feminismos en acción. Actualización del manual de capacitación para activistas latinoamericanas/os: Los fundamentalismos religiosos en movimiento*. Fondo Semillas.
- Cedeño, L., y Tena, O. (2020). Estigma y empoderamiento en los itinerarios abortivos de mujeres mexicanas. En L. Cedeño y O. Tena (Coords.), *Interrupción del embarazo desde la experiencia de las mujeres: Aportaciones interdisciplinarias* (pp. 95–128). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Center for Reproductive Rights (2024, 10 de abril). *Honduras fue denunciado ante el Comité de derechos Humanos de la ONU por la prohibición absoluta del aborto en el país*. <https://reproductiverights.org/honduras-comite-de-derechos-humanos-prohibicion-del-aborto/#:~:text=Tegucigalpa%2C%20abril%2010%20de%202024,la%20prohibici%C3%B3n%20absoluta%20del%20aborto>.
- CIMAC Noticias. (2022, 30 de septiembre). *Cuidados digitales contra la desinformación sobre el aborto*. <https://cimacnoticias.com.mx/2022/09/30/cuidados-digitales-contr-la-desinformacion-sobre-el-aborto/#:~:text=Ciudad%20de%20M%C3%A9xico.,desinformaci%C3%B3n%20para%20acompa%C3%B1antes%20de%20aborto%E2%80%9D>.
- Código Penal Federal (C.P.F) (1931) [Diario Oficial de la Federación, 07 de junio de 2024]. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPF.pdf>
- CNN Español. (2020, 30 de diciembre). *Alberto Fernández celebró la legalización del aborto en Argentina*. <https://cnnespanol.cnn.com/video/argentina-aborto-ley-alberto-fernandez-cnn-primera/>
- EFE (2023, 22 de marzo). Líder de Congreso salvadoreño dice que no hay posibilidad de legalizar el aborto. <https://www.swissinfo.ch/spa/l%C3%ADder-de-congreso-salvadore%C3%B1o-dice-que-no-hay-posibilidad-de-legalizar-aborto/48381284>
- El Economista (2025, 16 de mayo). *No solo matan las armas: El Papa lanza mensaje potente sobre aborto, LGTB y paz global*. <https://eleconomista.com.ar/internacional/no-matan-armas-papa-lanza-mensaje-potente-sobre-aborto-lgbt-paz-global-n84814>
- Felitti, K., y Ramírez, R. (2020). Pañuelos verdes por el aborto legal: Historia, significados y circulaciones en Argentina y México. *Encartes*, 3(5), 111–114.
- Hurtado Razo, L. A. (2013). La Derecha en el México moderno: propuesta de caracterización. *Estudios políticos (México)*, (29), 89-113. Recuperado en 01 de junio de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162013000200005&lng=es&tlng=es.
- GIRE (2025, 26 de mayo). ¡Despenalización del aborto!, ¡Ya! <https://gire.org.mx/blog/despenalizacion-del-aborto-en-guanajuato/>
- Lamas, M. (2015). *El largo camino hacia la ILE. Mi versión de los hechos*. Universidad Nacional Autónoma de México – Programa Universitario de Estudios de Género.
- Lamas, M. (2017). *La interrupción legal del embarazo. El caso de la Ciudad de México*. Fondo

de Cultura Económica – Universidad Nacional Autónoma de México – Centro de Investigaciones y Estudios de Género.

Lerner, S., Guillermo, A., y Melgar, L. (2016). *Realidades y falacias en torno al aborto: Salud y derechos humanos*. El Colegio de México – Institut de Recherche pour le Développement.

Moran, L. (2023). Aborto. El derecho a decidir sobre el cuerpo. El Camino deseado hacia una maternidad libre, voluntaria y deseada, en *Ciencia UNAM DGDC*, <https://ciencia.unam.mx/leer/1431/aborto-el-derecho-a-decidir-sobre-tu-cuerpo#:~:text=El%20camino%20hacia%20una%20maternidad%20libre%2C%20voluntaria%20y%20deseada.&text=Un%20hecho%20hist%C3%B3rico%20en%20M%C3%A9xico,la%20semana%2012%20de%20gestaci%C3%B3n>.

Nochebuena, M. (2025). 18 años de aborto en CDMX: un partaguas en el país, pero persiste la criminalización. *Animal Político* <https://es-us.noticias.yahoo.com/18-a%C3%B1os-aborto-cdmx-partaguas-000008093.html#:~:text=Pese%20a%20que%20en%20los,criminalizaci%C3%B3n%E2%80%942C%20unos%20d%C3%ADas%20despu%C3%A9s%20fue>

Núñez, S. (2012). Reforma social, honor y justicia: infanticidio y aborto en la Ciudad de México, 1920-1940. *Signos históricos*, 14(28), http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-44202012000200003&lng=es&tlng=es.

RTVE (2025, 25 de enero). *Trump hace efectivo el regreso de Estados Unidos a las políticas an-*

tiabortistas más restrictivas. <https://www.rtve.es/noticias/20250125/donald-trump-recupera-las-leyes-mas-restrictivas-contr-el-aborto/16421883.shtml>

Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2021, 7 de septiembre). *Suprema Corte declara inconstitucional la criminalización total del embarazo* (Comunicado de prensa núm. 27/2021). <https://www.internet2.scjn.gob.mx/red2/comunicados/noticia.asp?id=6579>

The Guardian. (2022, 9 de abril). *Mujer de Texas, de 26 años, acusada de asesinato por aborto autoinducido*. <https://www.theguardian.com/us-news/2022/apr/09/texas-woman-26-charged-murder-self-induced-abortion>

Torres, A. (2019). *De la marea rosa a la marea conservadora y autoritaria en América Latina: Desafíos feministas*. Friedrich Ebert Stiftung.

Vatican News (2020, 1 de septiembre). *La Iglesia Dominicana reitera su rechazo a la legalización del aborto*. <https://www.vaticannews.va/es/iglesia/news/2020-09/republica-dominicana-iglesia-rechazo-aborto.html#:~:text=aborto-,Iglesia%20dominicana%20reitera%20su%20rechazo%20a%20la%20legalizaci%C3%B3n%20del%20aborto,intentos%20por%20despenalizar%20el%20aborto>.

Vatican News (2021, 14 de mayo). *Iglesia en Nicaragua: el aborto no debe ser tema de agenda electoral*. <https://www.vaticannews.va/es/iglesia/news/2021-05/aborto-no-debe-ser-tema-de-la-agenda-electoral.html#:~:text=En%20este%20sentido%2C%20reafirma%20que,en%20el%20poder%20desde%202007>.

Kenya Herrera Bórquez

Universidad Autónoma de Baja California (México)
kenya.herrera@uabc.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-8460-7843>

Abraham Nemesio Serrato Guzmán

Universidad Autónoma de Baja California (México)
nemesio.serrato@uabc.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-6652-9773>

Brenda María Canizales Topete

Centro Integral de Atención y Asesoría Psicológica
y Psicosocial (México)
canizales.brenda@uabc.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0006-7340-0103>

César Gallegos Torres

Universidad Autónoma de Baja California
Centro de Convivencia Familiar Supervisada del
Poder Judicial del Estado de Baja California (México)
cesargos@icloud.com
<https://orcid.org/0009-0004-6146-6573>

Recibido: 06 de junio del 2025

Aceptado: 20 de junio del 2025

Publicado: 30 de septiembre del 2025



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17203547>

Sección: *Dossier*

Aliadxs Cimarronxs: espacio seguro de resistencia para mujeres y comunidad LGBTQ+ en la Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

En este texto compartimos la sistematización de experiencia del trabajo de Aliadxs Cimarronxs, proyecto educativo de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Proponemos a Aliadxs Cimarronxs como un lugar de resistencia gestado dentro de espacios estudiantiles que hace frente a las violencias ejercidas contra los derechos de las mujeres y la comunidad LGBTQ+. Como punto de partida, describimos brevemente el impacto del resurgimiento de la derecha a nivel global en nuestra localidad y los retos a los que se enfrentan los movimientos feministas y los movimientos prodisidencia sexual en la franja fronteriza mexicana en la que vivimos. Estas condiciones globales las situamos en el contexto de educación superior y los espacios universitarios. Como respuesta a estas condiciones adversas, presentamos el grupo Aliadxs Cimarronxs como un espacio formativo donde estudiantes se educan en la teoría y la praxis del feminismo, así como en las teorías sobre la disidencia sexual. Sin embargo, es mucho más que eso. Presentamos las posturas epistemológicas que fundamentan el quehacer del grupo, posturas feministas y decoloniales. Por otro lado, compartimos las estrategias metodológicas que hemos seguido dentro del grupo y el impacto que éstas han tenido en la formación profesional y personal de sus integrantes. En colectivo, Aliadxs Cimarronxs se construye como un espacio seguro, sitio de resistencia a las imposiciones políticas, sociales e incluso pedagógicas del conservadurismo, en el que se acompaña y acoge a todas, todos y todes, desde la horizontalidad y los afectos.

Palabras clave: pedagogías feministas, horizontalidad, feminismos, LGBTQ+.

Aliadx Cimarronxs: A Safe Space for Resistance by Women and the LGBTQ+ Community at the Autonomous University of Baja California

Abstract

In this text, we share the experience of the Aliadx Cimarronxs group, an educational project based in the Faculty of Human Sciences (FCH) at the Autonomous University of Baja California (UABC). We propose Aliadx Cimarronxs as a space for resistance within student spaces that confronts the violence directed against the rights of women and the LGBTQ+ community. As a starting point, we briefly describe the impact of the right-wing on our locality, and the challenges faced by feminist movements and movements for sexual dissent in the Mexican border region where we live. We place these international and local conditions within higher education and university spaces. In response to these adverse conditions, we present the Aliadx Cimarronxs group as a formative space where students educate themselves in the theory and practice of feminist and queer theory. However, it is much more than that. We introduce the epistemological foundations that underpin the group's work, including feminist and decolonial perspectives. Additionally, we share the methodological strategies we have employed within the group and the impact they have had on the professional and personal development of its members. Aliadx Cimarronxs serves as a safe space, a site of resistance against the political, social, and pedagogical impositions of conservatism, where everyone is supported and welcomed, stemming from a foundation of horizontality and affection.

Keywords: *feminist pedagogies, horizontality, feminisms, LGBTQ+*

Introducción

México tiene una crisis de violencia que afecta y penetra en todos los ámbitos sociales y dimensiones de la vida social, y que pareciera no ser un medio sino un fin en sí mismo, lo que Wolfgang Sofsky (2006) llama *violencia absoluta*. En este sentido, podemos atestiguar cotidianamente actos de violencia y también podemos ver que se imprime en nuestras dinámicas de relación, en nuestro lenguaje y en la constitución de nuestras subjetividades. Está presente en la forma en que se estructuran las instituciones sociales mexicanas, desde las instituciones de procuración de justicia hasta instituciones educativas y de salud. Las desigualdades sociales, la discriminación, el pobre acceso a la justicia, la impunidad y las fallas en el ejercicio de la democracia también son prácticas violentas que fustigan a la sociedad civil.

La violencia se recrudece con la vulnerabilidad y es importante reconocer lo visceral de la violencia contra las mujeres y la comunidad LGBTQ+. El norte del país tiene uno de los más altos índices de violencia de género y feminicidios. Al mismo tiempo, la comunidad LGBTQ+ en México conquista lentamente el reconocimiento de sus derechos, a pesar de la oposición de un sector conservador particularmente fuerte en el norte de México que intenta imponer sus valores religiosos y morales.

Desde este panorama surgen distintos movimientos y resistencias tanto desde lo individual como lo colectivo para enfrentar la crueldad del conservadurismo desde su opuesto político y epistemológico, desde los afectos y desde la solidaridad entre las personas y grupos sociales más vulnerados por el sistema hegemónico. Estos movimientos provienen generalmente de la sociedad civil y de la comunalidad, de la organización de la ciudadanía desde abajo.

Nos interesa pensar en estos procesos de resistencia desde los espacios de la educación superior. Las universidades son lugares donde se reproducen lógicas autoritarias, pero también pueden ser un espacio para reflexionar y construir lazos y movimientos de resistencia antipatriarcal, anticapitalista, feminista, decolonial y *queer*.

Este texto es una reflexión polivocal, con las experiencias de estudiantes y educadorxs que participamos en AliadxS Cimarronxs, un grupo de pensamiento crítico y acción frente a las violencias contra mujeres y personas de la diversidad sexual en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Este grupo nace en 2019 en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de esta universidad, en la ciudad de Mexicali. Este trabajo de cocreación con el que hicimos este texto refleja la horizontalidad y la diversidad que guía nuestras formas de organización y acción, que intentaremos ilustrar con ejemplos concretos.

A lo largo del texto, narraremos brevemente la presencia y efecto del conservadurismo en Baja California frente al avance de los derechos de las mujeres y de la comunidad LGBTQ+ en México y en la entidad. Creemos importante explorar de manera descriptiva las condiciones sociohistóricas que anteceden a un grupo como el nuestro para explicar las pugnas ideológicas que enmarcan lo que entendemos como resistencia y las lógicas detrás de las estrategias teóricas y metodológicas que elegimos para actuar y reflexionar en colectivo.

Posteriormente, queremos narrar la historia de AliadxS Cimarronxs y las circunstancias de su establecimiento dentro de la UABC, así como las transformaciones que ha tenido a lo largo de los años. Asimismo, delineamos las bases epistemológicas y políticas sobre las que sostenemos el trabajo de

AliadxS y, en este sentido, también describimos las diferentes metodologías de trabajo que usamos, tanto en los procesos formativos de lxs miembrxs como en las acciones que hacemos en colectivo para la comunidad universitaria. Específicamente, narramos cómo traducimos a nuestro contexto principios epistemológicos feministas y decoloniales, y aplicamos las bases de diversas pedagogías críticas con metodologías de corte horizontal y colaborativo. Lo anterior busca dar cuentas de una metodología que desde dentro de la universidad puede ofrecer espacios de resistencia frente a los embates de la derechización.

Esperamos al final proveer argumentos convincentes para afirmar que AliadxS Cimarronxs es un espacio seguro y de resistencia para alumnxs que han vivido diferentes violencias por su condición sexogenérica en la FCH, explicando claramente qué entendemos por espacio seguro y también las diferentes acciones a través de las cuales vamos construyendo un lugar de esta naturaleza para todxs lxs que lo necesiten.

Algunos antecedentes de contexto.

¿Frente a qué se resiste en AliadxS?

Queremos iniciar con algunos datos que nos ayuden a entender el contexto en el que vivimos las mujeres en México. A pesar del reclamo constante de políticas de prevención, atención y sanción impulsadas por organizaciones activistas y por académicas de todo el país, y de los avances normativos, como la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, aprobada en 2007 —y las respectivas leyes estatales—, la violencia contra las mujeres en nuestro país se ha mantenido como un fenómeno constante, con altas cifras que año con año varían muy poco. Como ejemplo de ello, según el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de

Seguridad Pública (2025), en 2024 se reportaron de manera oficial 850 feminicidios, mientras que hasta los primeros cuatro meses de 2025 se contabilizaron 212 en todo el país. Proporcionalmente la variación es poca y ambas cifras son alarmantes. Durante este primer cuatrimestre del año, Tijuana, Baja California fue el tercer municipio con más feminicidios en el país, después de Culiacán, Sinaloa y Ciudad Juárez, Chihuahua, otros municipios del norte del país. Las violaciones también han sido un fenómeno con altas cifras sostenidas año con año; tan solo en el periodo de enero a abril de 2025 las cifras oficiales reportaron 6,904 casos a nivel nacional.

Asimismo, de acuerdo con datos de la Encuesta Nacional sobre Discriminación del 2022 (INEGI, 2023), se estima que el 89.7 por ciento de las mujeres no informa a las autoridades cuando es discriminada porque piensan que no les harán caso o es una pérdida de tiempo. Esto habla de una crisis profunda de violencia y también de la exasperación de las mujeres ante la ineficacia del Estado y la indiferencia de la sociedad ante la problemática.

Sobre la situación de discriminación que viven las personas de la comunidad LGBTQ+, volvemos a citar la Encuesta Nacional de Discriminación del 2022 (INEGI, 2023). Según sus datos, el 56.8 por ciento de la población mexicana de 18 años o más considera que los derechos de las personas gays o lesbianas se respetan poco o nada. El 29.8 por ciento de la población no estaría dispuesta a rentarle su vivienda a una persona gay o lesbiana y el 33.4 por ciento no lo haría a una persona trans. El 33.5 por ciento de las personas no estarían de acuerdo con que su hijo o hija se case con una persona de su mismo sexo. El 37.5 por ciento no estaría de acuerdo en que se eligiera a una persona trans a la presidencia de la República. Además, el

48.8 por ciento de la población de diversidad sexual y de género de 18 a 39 años declaró tener alguna experiencia de discriminación. Estos números reflejan la brecha persistente para que la comunidad LGBTQ+ sea verdaderamente incluida en la sociedad mexicana y que se respeten sus derechos.

Además de reconocer este contexto marcado por la violencia y la discriminación abierta y directa hacia las mujeres y la población LGBTQ+ en México, es necesario señalar otros mecanismos todavía muy naturalizados e institucionalizados de misoginia, sexismo y cisheteronormatividad, los cuales sostienen múltiples formas de opresión hacia estas poblaciones y nos revelan el carácter sexuado de la misma noción de ciudadanía. Siguiendo a José Daniel Jiménez Bolaños (2017), la sexualización de la ciudadanía se evidencia con el hecho de que los ciudadanos son normativamente contruidos como sujetos varones cis heterosexuales, por lo que las, los y les ciudadanxs que escapan a este modelo cisheterosexual se enfrentan a un acceso diferenciado y limitado a derechos básicos, lo que genera una situación de desigualdad de consecuencias materiales y simbólicas.

Durante las últimas décadas del siglo XX, Baja California se fue conformando como un bastión del conservadurismo en México. Desde 1989, el estado empezó la bola de nieve que llevó a la alternancia política en México, con el triunfo de Ernesto Ruffo Appel como gobernador de la entidad (Negrete Mata, 2017). En la década de los noventa, el Partido Acción Nacional (PAN) se consolidó como primera fuerza política en Baja California, en gran medida gracias al apoyo del sector empresarial y la Iglesia católica.

Posteriormente, en el 2006, nace en Baja California el Partido Encuentro Social (PES), organizado por agrupaciones neopentecostales (Garma, 2019),

que en su agenda han luchado, a veces en alianza con el PAN y organizaciones católicas como el Frente Nacional por la Familia (FNF), en contra de la legalización del matrimonio igualitario, la adopción de menores por parejas no heterosexuales o la despenalización y la legalización del aborto, defendiendo lo que llaman “la familia natural”. Además, es importante agregar el apoyo que instituciones educativas y grupos empresariales han brindado a estas organizaciones, albergando encuentros, talleres y conferencias que promueven la agenda política e ideológica de estos grupos.

De acuerdo con Areli Veloz (2021), en Baja California la derecha y su conservadurismo han cobrado fuerza desde finales del siglo XX. A nivel global, se empezó a gestar un movimiento reaccionario frente a los avances de la agenda feminista y del movimiento LGBTQ+, cristalizados en normatividad internacional como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), la Convención de Belém do Pará en el caso de derechos de las mujeres, los Principios de Yogyakarta, y la Declaración de la ONU sobre la orientación sexual y la identidad de género en el caso de la comunidad LGBTQ+.

Estos avances en los derechos humanos impactaron también la agenda legislativa y las políticas públicas en México. Como reacción se construye, desde los noventa, un discurso alrededor del concepto de ideología de género, empleado primero por la Iglesia católica y luego por otras organizaciones religiosas evangélicas (Veloz, 2021). Los discursos en torno a la ideología de género plantean que las concepciones sobre el género que ha aportado la teoría feminista son un conjunto de ideas falsas que ponen en riesgo a la sociedad y enmarcan la lucha en contra la lla-

mada ideología de género como una guerra cultural.

Los argumentos del conservadurismo religioso y político han velado sus cimientos religiosos para presentar un discurso más secular que enfatiza la biología sobre la cultura, dándole a sus ideas un tinte aparentemente científico. Además, dice Veloz, “entre sus estrategias está el reafirmar una identidad nacionalista desde una visión creacionista” (2021, p.155), lo que da a sus acciones políticas un tinte de cruzada para salvar a la sociedad de la catástrofe. Desde sus posturas, el feminismo y el movimiento LGBTQ+ se entienden como un adoctrinamiento para la sociedad civil y el gobierno, de ideas que van en contra de la naturaleza humana.

Contra el feminismo, dicen que erosiona la cualidad natural femenina de las mujeres, en tanto que los derechos reproductivos atentan con su concepción del valor de la vida y la esencia biológica de las mujeres (Veloz, 2021). Con este discurso se justifica la oposición al aborto y al derecho de las mujeres de decidir sobre su cuerpo. En cuanto al tema de la homosexualidad y transexualidad, tergiversando el sentido de un discurso científico, los entienden como transgresiones al orden natural y, por lo tanto, traumas psicológicos que pueden ser reversibles. Detrás de este discurso justifican la oposición a los derechos ciudadanxs LGBTQ+ y la necesidad de implementar esfuerzos para *corregir* la orientación sexual o la identidad de género no normativa (ECOSIG) como maneras de revertir o *curar el daño*.

Aunque ya había algunas organizaciones feministas en Baja California, es aproximadamente desde 2018 que emergen varias colectivas impulsadas por la ola feminista que ha recorrido México y Latinoamérica durante el siglo XXI. Nuria Varela (2020) afirma que lo que ella llama *el tsunami fe-*

ministra del siglo XXI tiene precursores ya en 2010, argumentando que diversos movimientos democráticos en todo el mundo, como la Primavera Árabe, el #yosoy132 de México u Occupy Wall Street tuvieron una fuerte presencia feminista y allanaron el camino para imaginar cómo sería el feminismo del siglo XXI. Sin embargo, dos momentos significativos cambiaron las tornas y dieron fuerza al feminismo en todo el mundo. En primer lugar, en 2016, en toda América Latina, las mujeres protestaron contra la violencia de género y el feminicidio, coreando *Ni Una Menos* y *Vivas Nos Queremos*. En segundo lugar, en 2017, Estados Unidos vivió el movimiento civil más importante desde la guerra de Vietnam con la Marcha de las Mujeres, que inspiró 700 marchas hermanas en todo el mundo. Ese mismo año, #MeToo se hizo viral y empoderó a mujeres de todo el mundo para poner de manifiesto sus experiencias de acoso sexual y violencia sexualizada y nombrar públicamente a sus agresores. En el caso de Baja California, los grupos feministas que se gestaron inspirados por estos movimientos globales se centraron en los derechos reproductivos de las mujeres, en formar acompañantes aborteras y se organizaron para protestar en contra de la violencia de género y los feminicidios en el estado. Algunos de estos grupos son Las Borders, Las Centinelas, Mujeres Tierra, Siempre vivas, Cimarronas con Glitter y Cimarronas Violetas. Poco a poco ha incrementado la participación de mujeres jóvenes en marchas, talleres y otras formas de activismo feminista.

En el caso de la Universidad Autónoma de Baja California, las estudiantes de diversas facultades, incluida la nuestra, realizaron tendedores de denuncia a agresores. En nuestra Facultad, el tendedero tuvo un gran impacto en la comunidad y recibió mucha atención mediática. Polarizó las opiniones de maestrxs y

alumnxs, algunxs apoyando esta forma de denuncia y otrxs considerando que difamaban la reputación de las personas señaladas. Las autoridades de la Facultad públicamente manifestaron su apoyo a las alumnas que participaron e incluso se tomaron acciones contra algunos de los agresores, aunque no de todos.

Como consecuencia, se gestó dentro de la escuela una incipiente comunidad feminista que acogió y acompañó a alumnas que sufrieron algún tipo de violencia. Se crearon espacios en plataformas virtuales, hechos por estas alumnas, donde se realizaban denuncias y se compartían experiencias, formando una red de apoyo sorora. Sin embargo, este movimiento enfrentó varios obstáculos. Primero, la pandemia frenó el impulso de la organización, y segundo, los espacios virtuales tuvieron infiltraciones de hombres que provocaban conflictos para romper los vínculos entre las mujeres, además la confidencialidad de estos espacios se violó. En Mexicali, la lucha feminista sigue tiempos y ritmos diferentes a las de otras partes del país, sin embargo, ha dado resultados lentos pero positivos.

La comunidad LGBTQ+ también ha tenido avances significativos en su resistencia frente al conservadurismo y en su lucha por el reconocimiento de derechos en la sociedad bajacaliforniana (López, 2017). La presencia de la comunidad se hizo más visible a través de la lucha por el matrimonio igualitario en 2021. Frente a la resistencia del gobierno municipal de Mexicali a reconocer el derecho de las parejas del mismo sexo al matrimonio, la comunidad LGBTQ+ mexicalense se movilizó como pocas veces. A partir de esto se crearon diferentes agrupaciones, particularmente colectivos trans, como La Baja Trans, Amor Infinito y Xicali Trans, que hacen actividades periódicas para darse a conocer a la sociedad civil,

brindar acompañamiento e información a personas trans y sus familias, así como enfrentar la discriminación que sufren incluso de organizaciones feministas.

Mientras que en 2022 se impulsaron y consolidaron otro par de procesos legislativos en pro de los derechos de las disidencias sexuales en Baja California, específicamente se logró el reconocimiento jurídico de las identidades trans y la generación de procesos administrativos para rectificar sus actas de nacimiento sin necesidad de interponer un amparo o tener que trasladarse hasta la Ciudad de México a realizar dicho proceso. También se establecieron restricciones a las llamadas *terapias de conversión* o ECOSIG en Baja California. Todos estos avances no hubieran sido posibles sin el esfuerzo constante de activistas a nivel local que desde hace ya varios años venían impulsando estas reformas, pero tampoco sin la incorporación y visibilización de cada vez más personas LGBTQ+ en el movimiento a nivel local, en gran medida jóvenes y, en particular, jóvenes universitarixs que estuvieron presionando a los poderes legislativo y ejecutivo estatal para lograr estos avances.

Esta aproximación al contexto regional en el que estamos inmersxs nos brinda elementos para analizar las condiciones en las cuales surge y persiste un grupo como Aliadxs Cimarronxs. Las instituciones de educación superior son escenarios donde se ven reflejadas estas problemáticas que hemos descrito en párrafos anteriores. En general, las aulas nunca han sido un espacio seguro para las mujeres y para la diversidad sexogenérica. Al mismo tiempo, las universidades también son espacios donde se gestan movimientos de resistencia, en los cuales los estudiantes se organizan para protestar y exigir sus derechos.

Como afirma Ana Buquet Corleto (2016), las universidades, como todas las instituciones sociales,

están estructuradas según un orden de género que define jerarquías, prácticas y subjetividades. Esto significa que las universidades siguen reproduciendo desigualdades a pesar de que en la mayoría se están creando políticas, protocolos y regulaciones para contrarrestarlas. El problema radica en que los patrones de comportamiento y creencias moldeados en este orden de género normalizan la desigualdad, la subordinación y la depredación tanto de las mujeres como de la diversidad sexogenérica. Como resultado, la violencia se minimiza y se descarta, denunciarla se considera una exageración y una amenaza. No se le da importancia a la transversalización de la perspectiva de género, aunque una y otra vez, organismos internacionales y nacionales subrayen su urgencia para lograr una verdadera inclusión dentro de la educación superior, o se “adapta” pero de forma todavía muy superficial, discursiva.

En este sentido, la UABC se ha posicionado como una institución que busca contribuir al bienestar de la comunidad con equidad, inclusión y respeto a la diversidad, a través de declaraciones y protocolos institucionales para prevenir, atender y sancionar la violencia y discriminación por razones de género, orientación sexual o identidad de género; sin embargo, la realidad que muchxs estudiantes viven difiere de ese ideal. Es sabido que la UABC y sus distintas facultades siguen siendo espacios donde no existe garantía de la seguridad para las mujeres y para la comunidad LGBTQ+. Persisten docentes que replican discursos de odio en sus aulas, las denuncias del estudiantado no son atendidas adecuadamente y, en muchos casos, se revictimiza a quienes alzan la voz.

Si bien reconocemos los retos que perduran en nuestra Facultad y en nuestra universidad para hacer de la UABC una institución garante de los dere-

chos y la libertad de las mujeres, así como de la diversidad sexual, también es cierto que, gracias a los esfuerzos de la comunidad estudiantil y parte del personal académico-administrativo de Ciencias Humanas, a lo largo de los años nuestra Facultad se ha caracterizado por tener uno de los ambientes universitarios más tolerantes a las diversidades sexogénicas y al movimiento feminista, distinguiéndose de otras facultades de la UABC y de otras universidades locales. Es una de las unidades académicas en donde más se ha incorporado la perspectiva de género en la investigación y la formación, a pesar de la resistencia o indiferencia persistente entre gran parte de la comunidad universitaria.

Por ejemplo, en la Facultad hay bastante aceptación para diferentes expresiones de género, muchxs estudiantes se sienten libres de vestirse y arreglarse de acuerdo con sus identificaciones sexogénicas, de visibilizar sus orientaciones e identidades sexuales no normativas, y de expresar convicciones y posicionamientos feministas. La presencia de estudiantes de la comunidad LGBTQ+ y de feministas en nuestra Facultad forma comunidades tolerantes hacia la expresión de género, la diversidad sexual y los feminismos. Una presencia que significa una excepción no sólo frente a otras unidades académicas, sino también, en muchas ocasiones, respecto de sus propias familias.

En este sentido, los estudiantes han señalado que sus familias no son un espacio seguro o abierto para mostrarse tal cual son, para expresar posturas feministas, para visibilizar su orientación sexual o su identidad de género. Muchas personas llegan a la Facultad a cambiarse de ropa o a maquillarse porque en sus casas son reprimidas: no les permi-

ten salir a la calle vistiéndose o expresándose como ellxs quisieran. Asimismo, estudiantes provenientes de otras ciudades o estados mencionan que pueden hacer cambios en cuanto a la expresión de género o de su militancia gracias a la migración y a la posibilidad que les significa la Facultad para sentirse más libres, cómodxs y segurxs. Aunque tal vez estas descripciones que hacemos de la FCH pueden resultar contradictorias, creemos que en realidad reflejan la complejidad existente en el contexto y en la institución, en la que conviven y se contraponen discursos y prácticas conservadoras con múltiples formas de resistencia. A partir de esta contextualización histórica, quisiéramos narrar la historia de nuestro grupo y describir lo que hacemos en la UABC.

Metodología de trabajo:

¿qué se hace en Aliadx Cimarronxs?

Aliadx Cimarronxs nace en el 2019 en el marco de los movimientos feministas que atravesaron las universidades mexicanas, las polémicas alrededor de la violencia de género y la inequidad en la educación superior. Bajo ese escenario, Aliadx arrancó como un pequeño círculo de lectura sobre feminismo, teoría de género y temas sobre diversidad sexual, coordinado por la Dra. Kenya Herrera, profesora de la carrera de psicología, que invitó a diferentes estudiantes de las carreras de psicología y comunicación con inquietud por aprender de temas que se trataban poco o nada dentro de las aulas. En este sentido, Aliadx responde también a la carencia de perspectiva de género en el mapa curricular de las diversas carreras de nuestra Facultad¹ y a la necesidad de crear espacios de formación para alumnxs

¹ Las licenciaturas que se imparten en la FCH son: Psicología, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación (estas tanto en modalidad presencial como semipresencial), Sociología e Historia (estas últimas sólo se imparten en modalidad semipresencial). Los dos primeros semestres, todas las licenciaturas, con excepción de la carrera de Historia, cursan el tronco común en ciencias sociales, que también se imparte tanto en modalidad presencial como semipresencial.

con interés sobre estos tópicos.

Los años de confinamiento en la pandemia no detuvieron al grupo, de manera que, a distancia, comparativos, estudiantxs y educadorxs, nuestras reflexiones sobre las lecturas que seleccionábamos, haciendo conexiones con nuestras experiencias personales y compartiendo cómo estos nuevos conocimientos atravesaban nuestras historias y subjetividades. Para el 2021, las discusiones y las reflexiones desbordaban el espacio del círculo de lectura. Creció en el grupo la inquietud de llevar esto al resto de la comunidad estudiantil.

Cuando regresamos a las aulas después del confinamiento se sumaron de manera voluntaria, buscando respuestas y una comunidad de pertenencia, estudiantes del tronco común y de la carrera de educación. Además, se abrió la posibilidad de generar procesos académico-administrativos, como la realización del servicio social y prácticas académicas y/o profesionales a través de la participación en Aliadxs, lo que generó el interés de más estudiantes. También se sumó el Dr. Abraham Serrato, profesor de asignatura de la Facultad, al acompañamiento docente del grupo. El proyecto adquirió desde 2022 una dimensión de intervención. Lxs participantes aplicamos las herramientas académicas y personales que adquirimos, asesoradxs por Kenya y Abraham, organizando eventos de divulgación para la comunidad universitaria, hechos por lxs estudiantes para lxs estudiantes, en los que ponen sobre la mesa temas que resuenan en nosotrxs, como personas y futuros profesionistas.

La actividad medular son los círculos de lectura y discusión. Estos se transforman cada semestre en la medida que lxs miembrxs del grupo cambian con los flujos esperados de las trayectorias académicas de nuestrxs alumnxs. Cada semestre hay caras nuevas

y nuevos intereses e interrogantes que explorar: nos preguntamos qué queremos aprender o qué lecturas nos gustaría explorar, en función de nuestras inquietudes intelectuales e historias de vida. A partir de eso, sugerimos autorxs y textos que permiten construir el paisaje temático de cada periodo.

Las conversaciones que se suscitan en estos círculos siempre se conectan con la experiencia, los afectos y el cuerpo. En este sentido, pueden detonar procesos de deconstrucción, en tanto vamos relacionando lo que leemos con lo que hemos vivido y cuestionamos el sistema de creencias con el que cada unx hemos crecido. Este proceso se enriquece por el hecho de tener un grupo sumamente diverso, con una gran variedad de saberes y experiencias. A medida que adquirimos herramientas conceptuales y nos conmovemos con las historias propias y ajenas, se suscitan procesos cognitivos y afectivos que nos transforman en múltiples sentidos.

Buscamos maneras de llevar todo lo aprendido a la práctica. Una forma de lograrlo es a través de acciones que difunden los temas que nos preocupan al resto de la comunidad universitaria. Específicamente, desde 2022, organizamos conversatorios que abordan las temáticas más sentidas en nuestras discusiones, ofreciendo a la comunidad universitaria una ventana experiencial para acercarse a temas complejos sobre género, feminismos y diversidad sexual, con el fin de sensibilizar y educar a quienes asisten.

Otro camino que hemos explorado ha sido la investigación y la intervención desde las epistemologías feministas. Coordinadxs por Kenya y Abraham, participamos en proyectos usando métodos colaborativos y horizontales. Esto ayuda a que experimentemos de manera muy concreta cómo las teorías y los conceptos que reflexionamos se vuelven herramientas

de análisis y guías metodológicas para una práctica profesional crítica y transformadora. ¿Cómo es que todo esto se puede entender como un espacio seguro? ¿Qué quiere decir *espacio seguro* y *resistencia* en nuestro grupo? Queremos reflexionar sobre estas preguntas, y evidenciar, en nuestros principios epistemológicos y nuestras metodologías de trabajo, cómo construimos un espacio seguro en la FCH.

Hemos afirmado a lo largo del texto que entendemos AliadxS Cimarronxs como un espacio seguro y de resistencia. Es importante, entonces, definir a qué nos referimos con esto y, además, delinear qué ideas y acciones materializan un espacio como este.

Nuestra idea de espacio seguro tiene muchos puntos de encuentro con los hallazgos presentados por Alexandra Abello Colak y Pablo Angarita Cañas (2019) en la investigación "Voces e iniciativas comunitarias para construir espacios seguros en América Latina y el Caribe". Éste fue un proyecto multinacional, a través de procesos de investigación participativos, que involucraron la colaboración de académicxs, líderes comunitarixs, activistas, mujeres y jóvenes de cinco países. En el texto, producto del trabajo de dos años, hablan de que acordaron trabajar con un marco conceptual común, en el que *espacio seguro* era medular. Después de procesos de diálogo, donde todxs los actores participaron como iguales, compartiendo sus saberes desde las experiencias locales, llegaron a algunos acuerdos sobre lo que es un espacio seguro. Concretaron que un espacio seguro tiene un componente relacional y otro material. Por un lado, implica un lugar donde se pueda transitar libremente, sin temor a agresiones, violencia o discriminación. Además, conlleva la "existencia de redes de apoyo y protección [...], la generación de vínculos positivos y de confianza que permitan la libre expresión y desarrollo" (p. 347).

Estos hallazgos resuenan profundamente con nuestra idea de espacio seguro, la cual también hemos construido con procesos colaborativos, específicamente usando la técnica de indagación participativa del *photovoice*. Además, esta construcción ha sido compartida con la comunidad más amplia con el conversatorio "Este es un lugar de ambiente: construcción de espacios seguros para todes en la UABC". En nuestras discusiones sobre lo que entendemos por espacio seguro, los aspectos relacionales y materiales también aparecieron como indispensables. Hablamos sobre la necesidad de transformaciones en las normativas y las políticas institucionales de nuestra universidad, de los cambios estructurales y también los cambios microsociales que pensamos necesarios para erradicar la violencia en la UABC. Identificamos los lugares y momentos donde nos sentimos más insegurxs, así como a las personas y las situaciones más problemáticas. Junto a eso, reflexionamos sobre los procesos formativos que estamos viviendo en AliadxS y los reconocimos como vínculos que edifican el tejido de un espacio seguro y que nos fortalecen para resistir las diversas violencias a las que nos enfrentamos, personal y colectivamente. En las siguientes secciones del texto, nos gustaría profundizar sobre las maneras en las que fraguamos este tejido intelectual y emocional que es AliadxS Cimarronxs.

En AliadxS nos inspiramos y guiamos por metodologías que se han propuesto tanto por el movimiento feminista, como por el giro epistemológico y metodológico de las ciencias sociales de la segunda mitad del siglo xx (Martínez-Miguélez, 2006), sobre todo en Latinoamérica (Gumucio-Dagron, 2011). La manera como trabajamos tiene claras raíces en las pedagogías críticas, feministas y decoloniales (Hughes, 1995; Espinosa et al., 2013; Troncoso et al.,

2019; Wigginton y Lafrance, 2019). Además, nos inspiramos en el *ethos* de las pedagogías punk (Torrez, 2012) y sus propuestas contrahegemónicas. En esta sección queremos trazar los hilos conductores de este tipo de pedagogías y las maneras en que se materializan en el trabajo de AliadxS Cimarronxs.

Toda esta diversidad de perspectivas de las que tomamos inspiración tiene denominadores comunes que tomamos como guía de acción. De hecho, tanto las pedagogías feministas como la pedagogía punk reconocen su genealogía en las pedagogías críticas latinoamericanas y, por lo mismo, se deslindan de los procesos educativos que privilegian la acumulación de conocimientos, el logro de competencias y la eficiencia terminal. Nuestras pedagogías entienden el acontecimiento educativo como un diálogo de reflexión y acción dirigido a la transformación social. Son parte de la tradición de pedagogías radicales donde la justicia epistémica y social es la médula de la acción pedagógica. Para Claudia Korol (2007) una pedagogía feminista:

Es sobre todo la posibilidad de un ejercicio de lucha material y también subjetiva contra la enajenación, contra la mercantilización de nuestras vidas, la privatización de nuestros deseos, la domesticación de nuestros cuerpos, la negación sistemática de nuestros sueños, la mutilación de nuestras rebeldías, la invisibilización de nuestras huellas, el silenciamiento de nuestra palabra, y la desembozada represión de nuestros actos subversivos. (pp. 16-17)

Korol (2007) nos da algunas pistas para las perspectivas políticas que sostienen una pedagogía feminista: la crítica al capitalismo, al patriarcado y

a la cultura androcéntrica; el cuestionamiento y la deconstrucción de los binarismos del pensamiento occidental; la búsqueda de la horizontalidad en las relaciones, así como la primacía del diálogo como vehículo de construcción de conocimiento. Encontramos muchos ecos de esto en los planteamientos de la pedagogía punk (Santos y Guerra, 2018), cuando quienes trabajan desde esta perspectiva argumentan que, como herramienta educativa, permite la oposición crítica del *statu quo* y la generación de múltiples posiciones de resistencia.

En el espacio pedagógico punk las personas pueden experimentar, crear e interrogar un proceso creativo que para lxs pedagogxs punks está el centro de lo que Freire (2022) llamó “humanización”. Según este autor, la humanización es un proceso mediante el cual las personas se vuelven más conscientes de su propia dignidad y capacidad para transformar el mundo a través de la acción y la reflexión, lo cual solo se logra a través de la verdadera generosidad. Esa generosidad forma a personas que no temen confrontar, escuchar y ver al mundo sin sus velos. Nos quita el temor de encontrarnos con los demás y entrar en diálogo con ellxs.

En nuestro trabajo también incorporamos perspectivas epistemológicas decoloniales que informan cómo abordamos nuestras relaciones y nuestros procesos de aprendizaje. Nuestra perspectiva de trabajo se inspira en lo que Walter Mignolo (2011) llama “desobediencia epistémica”. Este concepto es un llamado a desprendernos de los legados coloniales del pensamiento occidental y, en nuestro caso, de lo que entendemos por educar y aprender. Es una invitación a liberarnos de formas de conocer que perpetúan desigualdades. También llama a eslabonarnos con otras formas de conocer, ser y relacionarnos. ¿Cómo desobedecemos a la pedagogía tradicional en AliadxS?

Abrazamos la diversidad y la colectividad

Aliadxs Cimarronxs está formado por personas de diferentes identificaciones sexogenéricas con distintas historias personales. Algunxs ya tienen un acercamiento a los temas, por el activismo o por un interés autodidacta, para otrxs es su introducción a este campo de conocimiento. Esta diversidad nos enriquece y sensibiliza, nos conecta con las experiencias, las dificultades y las luchas de personas diferentes a nosotrxs. Nos enseña a empatizar con lxs demás, a entender violencias que no nos atraviesan directamente y a solidarizarnos con ello. En diálogo, vamos aprendiendo lxs unxs de lxs otrxs a respetar, a escuchar y sentir hondamente en resonancia con quienes estamos dialogando.

En particular, desde la experiencia de las personas que son estudiantes, la posibilidad de reflexionar sobre los conceptos que nos atraviesan y externar libremente dudas y opiniones no es cosa menor. Quizá esto suene sencillo, pero es importante para nosotrxs debido a que este intercambio libre de ideas y vivencias suele no ser posible en las aulas. Como habíamos mencionado, nuestra escuela no es perfecta, y en los planes de estudio y el ejercicio pedagógico de muchxs profesorxs hay una carencia de perspectiva de género. Escuchamos discursos misóginos y machistas por parte de algunxs maestrxs y alumnx, lo que hace que las aulas no siempre sean un espacio seguro para el diálogo. Se vuelve entonces crucial un espacio como Aliadxs, donde las personas que se sienten vulnerables por su identidad sexogenérica o su posición política, pueden sentirse vistxs y escuchadx.

Tenemos la colectividad como horizonte y cada semestre intentamos construir, más que un grupo de trabajo, una comunidad. Nosotrxs abogamos por una experiencia pedagógica que privilegie desde

la colectividad sobre la educación individualizada e individualista. Por supuesto, cada persona llega con su propia historia y toma de Aliadxs lo que sirve para su vida, pero esto no es posible sin los demás. En oposición a la educación que usa la competencia y jerarquización como forma de control y evaluación, en Aliadxs usamos la solidaridad y el diálogo para la generación del conocimiento y la reflexión. Nombramos el mundo, fraguamos conceptos e ideamos acciones siempre en colectivo.

Actuamos desde la horizontalidad

Una de nuestras maneras de trabajar es hacer las cosas desde la horizontalidad hasta donde sea posible. Todas las actividades que realizamos no son idea de una sola persona, entre todxs decidimos qué temas nos interesa explorar y aprender juntxs y cuáles son importantes compartir con la comunidad estudiantil. Todas nuestras actividades son de estudiantes para estudiantes, evitando invitar a expertxs o académicxs. Esto quiere decir que los conversatorios que organizamos para la comunidad universitaria están coordinados y moderados por estudiantes. En éstos enunciamos el sentir colectivo y no la perspectiva de unx cuantxs. En nuestra facultad ya hay muchos eventos donde expertxs nos explican qué es el feminismo o la diversidad sexual. Nosotrxs queremos un espacio donde podamos compartir desde nuestras experiencias qué es ser mujer o qué es ser parte de la comunidad LGBTQ+. Somos expertxs en nuestras propias vidas.

Aquí es importante reflexionar sobre la relación que Abraham y Kenya tienen con el resto del grupo. Intentamos que los roles de maestrx y alumnx se difuminen, aunque sabemos que no es completamente posible. Antes, mencionamos que tenemos la colectividad como horizonte, en este sentido, la

horizontalidad no es algo prescrito, sino una aspiración y una práctica constante, particularmente para quienes institucionalmente detentan más poder. En la horizontalidad, “los discursos distintos se exponen uno frente a otro, y se prestan para construir algo nuevo” (Corona Berkin, 2020, p. 29).

Rechazamos la jerarquización de conocimientos que tiene Occidente, donde los títulos académicos y los discursos desde la academia eurocentrista le dan autoridad automática a quien se enuncia desde esa posición. Rechazamos también los binarismos con los que el pensamiento occidental organiza la realidad. Evidentemente, esto incluye el binarismo sexual y de género, pero también el que pone a la racionalidad y lo mental en oposición a la emoción y al cuerpo. Por último, rechazamos el individualismo, la competencia y la meritocracia que está incrustada en Occidente y sus formas de organización política, económica y social. Frente a la jerarquía de conocimientos, abogamos por una ecología de saberes, la cual Boaventura de Sousa Santos (2018) define como el reconocimiento de que hay más de una manera de conocer, una diversidad que enriquece nuestro entendimiento del mundo.

Cultivamos la afectividad

Como mencionamos antes, el corazón de Aliadxs es el círculo de lectura y reflexión. La dinámica que empleamos tiene inspiración en los círculos de conciencia feminista (Guzmán Martínez et al., 2021). Aliadxs nace en un contexto universitario y lo lógico es que partamos del aprendizaje de textos académicos para enriquecer nuestro entendimiento del mundo, pero no con el fin de memorizar o quedarnos con una comprensión racional y racionalizada de lo que leemos. Nuestra manera de entender el proceso pedagógico implica tomar en cuenta la cor-

poralidad y los afectos como una parte crucial del aprender. Cada concepto lo relacionamos con las vivencias que hemos tenido, con los dolores y con los éxitos que reconocemos en el camino a definir quiénes somos y el tipo de vida que queremos para nosotrxs. También desde el afecto, nos reconocemos en las historias de lxs demás, nos sostenemos y nos apoyamos para enunciarlos desde nuestro lugar.

Pensado desde las pedagogías feministas, ponemos como protagonistas los afectos y la experiencia como fuentes de saber. No negamos la racionalidad, y hay un espacio para eso, más bien reconocemos que, además de la razón, hay otras experiencias humanas que son caminos muy fructíferos para aprender el mundo.

Una pedagogía encarnada y afectiva implica, entonces, reconocer los cuerpos y sus existencias marcadas por relaciones de poder que se materializan en formas de relación y experiencias concretas de privilegio y opresión. Requiere también superar la ficción de un espacio educacional de mentes dialogantes en el cual el cuerpo no tiene cabida. Los espacios pedagógicos normativos generan incomodidad y sufrimiento en aquellas personas que no encajan, es por ello que desde la transpedagogía se invita a convertir esa incomodidad en una invitación para incomodar la seguridad y el confort de quienes ocupan posiciones privilegiadas. (Troncoso Pérez et al., 2019, p. 9)

En este sentido, reivindicamos los afectos como fuente de conocimiento y al cuerpo como lugar de enunciación. Esta oposición binaria entre mente/cuerpo y razón/emoción nos ha llevado a despreciar el cuer-

po y a estampar en éste los miedos y estigmas que colgamos a lo que está en los márgenes de lo hegemónico; en su materialidad se encarna la particularidad del género y la raza. La razón es dominio exclusivo del hombre blanco heterosexual, quien representa la universalidad del Occidente. El cuerpo, con sus sensualidades, placeres y afectos, es territorio de lo femenino, de la disidencia sexual y del salvaje racializado. Por eso, en Aliadxs, nos reconocemos como seres *sentipensantes*. El *sentipensar* lo entendemos, siguiendo a Orlando Fals Borda (en Robayo Corredor, 2021) como la fusión de nuestro razonamiento lógico con nuestra afectividad, reconociendo que todo pensamiento y experiencia nacen de ahí. Nuestra experiencia del mundo, nuestra lectura de la realidad, se entrelaza por lo *sentipensante*: va tejiendo nuestras historias de vida y forjando nuestro lugar en el mundo. Nos da un lugar de enunciación. Desde ahí, vamos aprendiendo y actuando en Aliadxs, tejiendo juntxs saberes y relaciones.

Resultados. Recuento del camino andado en Aliadxs Cimarronxs

¿Qué hemos logrado en estos años de trabajo colectivo? Desde 2019, 57 estudiantes de las carreras de Educación, Psicología, Sociología y Comunicación han sido miembrxs de nuestro grupo. Varixs estuvieron como voluntarixs, y otrxs, a partir del 2020, pertenecen como prestadorxs de servicio social profesional. En estos años, hemos organizado quince conversatorios, por estudiantes y para estudiantes. Estos conversatorios, que siguen el espíritu de nuestro trabajo en Aliadxs, han sido experiencias formativas poderosas, tanto para las personas que los organizan como para las personas que asisten y, en la mayoría, la asistencia ha sido extraordinaria. Reconocemos en esto el impacto de nuestro traba-

jo en la FCH. Estos conversatorios han sido éxitos en muchos sentidos: abren espacios seguros para que mujeres o personas de la diversidad sexual puedan sentir la confianza para exponer problemáticas, narrar sus experiencias y compartir saberes. Crean también oportunidades para el diálogo y el encuentro entre familias, entre compañerxs que se reconocen en sus historias, entre autoridades universitarias y entre el alumnado. Varios conversatorios han sido cruciales para el acompañamiento de víctimas de violencia y discriminación.

A partir del 2021, algunxs participantes de Aliadxs se integraron a un proyecto interdisciplinario llamado Ave Fénix, coordinado por Kenya, junto con otrxs docentes de la Facultad de Artes de la misma UABC. Ave Fénix es un proyecto de investigación e intervención interdisciplinario en el que confluyen las artes, la pedagogía, los estudios culturales y la psicología. Propone prácticas artístico-pedagógicas a mujeres privadas de la libertad en el Centro de Reinserción Social Mexicali para que exploren quiénes son y dónde están, esto a través del arte, el cuerpo y los afectos, utilizando metodologías feministas. En ese proyecto, las personas participantes de Aliadxs tienen una experiencia formativa muy importante haciendo un tipo de intervención psicológica y educativa desde un marco de referencia muy distinto al que, por lo general, aprenden en sus clases. Hasta la fecha, seguimos colaborando en este proyecto con docentes y estudiantes de la Facultad de Artes de nuestra Universidad y hacemos investigación sobre los procesos psicológicos y artísticos que ocurren durante las prácticas.

Aunado a este proyecto de investigación, participamos en otro basado en la técnica participativa del *photovoice*, con el fin de colectivamente definir qué

es AliadxS Cimarronxs y, además, explorar los procesos identitarios y colectivos que se suscitan dentro del grupo. Se utilizaron la fotografía como medio, y la colaboración y la cocreación como guía. Fuimos explorando nuestras experiencias personales y tejendo nuestra experiencia colectiva. Estamos elaborando textos académicos de manera polivocal, intentando una coautoría que desdibuje las jerarquías para intentar plasmar la experiencia colectiva. Este texto es un ejemplo de este ejercicio. Otra experiencia muy enriquecedora fue la colaboración de lxs miembrxs de AliadxS con estudiantes de San Diego State University (SDSU), haciendo trabajos fundamentados en el aprendizaje basado en proyectos, en el marco del programa Collaborative Online International Learning (COIL). En la actividad, estudiantes de psicología de la SDSU, que estaban tomando el curso Desarrollo Humano en la Adolescencia y Niñez, crearon grupos de trabajo con personas de AliadxS para investigar tópicos de desarrollo humano con perspectiva de género. El trabajo se realizó en línea y los resultados se presentaron a finales del semestre 2025-1.

Adicionalmente, poco a poco nos incentivamos para participar políticamente en los temas que nos preocupan. Ante situaciones coyunturales, hemos elaborado comunicados donde nos posicionamos frente al tema, asistimos a marchas como la del 8M y al desfile *pride* de nuestra ciudad. Además, hemos participado en foros ciudadanos organizados por el municipio para contribuir en la construcción de la agenda pública dirigida a jóvenes. Finalmente, nuestro trabajo está sirviendo de detonante para que otras facultades de la UABC funden sus propios grupos y, desde sus contextos y necesidades, trabajen con temas y preocupaciones similares a las de nosotrxs. Aún queda mucho que hacer, pero caminamos con

paso firme y vamos abriendo a la comunidad de la UABC nuestro espacio seguro.

Conclusiones

Aunque durante esta segunda década del siglo XXI ha habido un fortalecimiento de los discursos conservadores a nivel mundial, regional y local, también es cierto que los movimientos de resistencia les siguen haciendo frente. En este sentido, la colectividad juega un papel fundamental: encontrarse, dialogar y abrazarse en un mundo que nos empuja al individualismo y a la indiferencia. Los espacios seguros son una respuesta a una necesidad y una forma de resistencia contra los contextos opresivos y violentos. Debido a esta realidad, hemos creado estrategias para resistir el escenario desesperanzador. Se requiere configurar espacios que nos permitan sentirnos escuchadxS, vistxs y encontradxS; espacios donde nuestras voces importan, nuestras experiencias son válidas y la empatía reemplaza el juicio. La hostilidad queda fuera y se abre un camino para el aprendizaje, el diálogo y el crecimiento colectivo.

Un espacio seguro es mucho más que un lugar físico: es una promesa de libertad, empatía y respeto. Es un entorno donde no caben los discursos de odio, ni las prácticas violentas. Creemos firmemente que construir un lugar donde podamos existir sin miedo es el primer paso para convertir nuestra universidad, nuestros contextos familiares y nuestros ámbitos laborales en espacios seguros. Frente al recrudecimiento del conservadurismo en México y en otras partes del mundo, es fundamental seguir trabajando en la formación y la transformación universitaria. Es necesario el acompañamiento psicosocial y el empoderamiento de las mujeres y la comunidad LGBTQ+ al interior de los espacios universitarios hasta que

la transversalización de la perspectiva de género y de diversidad sexual en la universidad deje de ser solamente un discurso. Hasta que cesen el acoso, el hostigamiento sexual y la discriminación por género, orientación o identidad sexogenérica. Hasta que, tal como lo dijo la compañera Estela Hernández, la dignidad se haga costumbre.

Referencias bibliográficas

- Abello Colak, A., y Angarita Cañas, P. E. (2019). Construcción de espacios seguros. Lecciones del diálogo de saberes con jóvenes y mujeres de América Latina y el Caribe. En P. E. Angarita Cañas y C. Sánchez Henao (Eds.), *Vínculos. Espacios seguros para mujeres y jóvenes en América Latina y el Caribe* (pp. 337-359). <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/iner-udea/20200724105438/Vinculos-espacios-seguros.pdf>
- Buquet Corleto, A. G. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas (Col)*, (44), 27-43.
- Corona Berkin, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento* (Vol. 7). Transcript Verlag / Bielefeld University Press. <https://doi.org/10.14361/9783839449745>
- Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M., y Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir* (pp. 403-442). Abya Yala.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garma, C. (2019). Religión y política en las elecciones del 2018. Evangélicos mexicanos y el Partido Encuentro Social. *Alteridades*, 29(57), 35-46. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/1079>
- Gumucio Dagron, A. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo y Pensamiento*, 30(58), 26-39.
- Guzmán Martínez, G., Pujal i Llombart, M., Mora Malo, E., y Garcia Dauder, D. (2021). Antecedentes feministas de los grupos de apoyo mutuo en el movimiento loco: un análisis histórico-crítico. *Salud Colectiva*, 17, 1-17. <https://doi.org/10.18294/sc.2021.3274>
- Hughes, K. P. (1995). Feminist pedagogy and feminist epistemology: an overview. *International Journal of Lifelong Education*, 14(3), 214-230. <https://doi.org/10.1080/0260137950140303>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Encuesta Nacional Sobre Discriminación. ENADIS 2022. Presentación de resultados*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2022/doc/enadis2022_resultados.pdf
- Herrera Bórquez, K. (2023). Green tides and pink glitter: A brief account of the 21st-century feminist movement in Mexican higher education. En H. Pantelmann y S. Blackmore (Eds.), *Sexualisierte Belästigung, Diskriminierung und Gewalt in Hochschulkontext* (pp. 202-220). Springer Gabler Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40467-3_16
- Jiménez Bolaños, J. D. (2017). La ciudadanía sexual como categoría de análisis para abordar las políticas de identidad en Costa Rica. En D. Arias Mora (Ed.), *Mutaciones de la cultura, el poder y sus categorías. Memoria del IV Coloquio Repensar América Latina* (pp. 62-

- 84). Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericanas.
- Korol, C. (2007). La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles. En Pañuelos en Rebeldía (Ed.), *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (pp. 9–22). Editorial El Colectivo.
- López, J. A. (2017). Los derechos LGTB en México: Acción colectiva a nivel subnacional. *European Review of Latin American and Caribbean Studies / Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y Del Caribe*, (104), 69–88. <http://www.jstor.org/stable/90017760>
- Martínez Miguélez, M. (2006). Conocimiento científico general y conocimiento ordinario. *Cinta Moebio*, (27), 1–10.
- Mignolo, W. (2011). Epistemic Disobedience and the Decolonial Option: A Manifesto. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(2). <https://doi.org/10.5070/T412011807>
- Negrete Mata, J. (2017). Baja California: diez años de experiencia del PAN en el gobierno y del PRI en la oposición. *Frontera Norte*, 11(22), 141–149. <https://doi.org/10.17428/rfn.v11i22.1407>
- Robayo Corredor, A. (2021). Emociones y poder desde una perspectiva sentipensante. *Ciencia Política*, 16(31), 41–71. <https://doi.org/10.15446/cp.v16n31.97870>
- Santos, B. de S. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9781478002000>
- Santos, T. T., y Guerra, P. (2018). From punk ethics to the pedagogy of the bad kids: Core values and social liberation. En G. D. Smith, M. Di-
nes, y T. Parkinson (Eds.), *Punk Pedagogies* (pp. 210–224). Routledge.
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (25 de agosto del 2025). *Informe de violencia contra las mujeres. Incidencia delictiva y llamadas de emergencia al 9-1-1, julio 2025*. <https://www.gob.mx/sesnsp/articulos/informacion-sobre-violencia-contra-las-mujeres-incidencia-delictiva-y-llamadas-de-emergencia-9-1-1-febrero-2019>
- Sofsky, W. (2006). *Tratado sobre la violencia. Lecturas de filosofía*. Abada.
- Torrez, E. (2012). Punk pedagogy: Education for liberation and love. In Z. Furness (Ed.), *Punkademics. The Basement Show in the Ivory Tower* (pp. 131–142). Minor Compositions.
- Troncoso Pérez, L., Follegati, L., y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- Varela, N. (2020). El tsunami feminista. *Nueva Sociedad*, (286), 93–106. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/5.TC_Varela_286.pdf
- Veloz, A. (2021). La ideología de género y la consolidación de la nueva derecha en Baja California, México. *Alteridades*, 31(62), 147–158. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/alteridades/2021v31n62/veloz>
- Wigginton, B. y Lafrance, M. N. (2019). Learning critical feminist research: A brief introduction to feminist epistemologies and methodologies. *Feminism & Psychology*, 1–17. <https://doi.org/10.1177/0959353519866058>

Luz Graciela Vázquez Bautista

Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro
(México) luz.g.vazquez.b@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9605-297X>

Recibido: 29 de julio de 2025

Aceptado: 02 de septiembre de 2025

Publicado: 30 de octubre de 2025



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17478781>

Sección: Dossier

Construcción de materiales educativos en Educación Integral en Sexualidades (EIS)

Resumen

Este artículo presenta un proceso de investigación cuyo objetivo fue diseñar materiales educativos (ME) en educación integral en sexualidades (EIS), con la finalidad de fortalecer la formación ciudadana de adolescentes en entornos escolares. La propuesta emergió como parte de las preocupaciones del cuerpo docente de una telesecundaria en una comunidad rural ubicada en el municipio de El Marqués, en el Estado de Querétaro, México, en torno a la necesidad de brindar a sus estudiantes recursos que promovieran el ejercicio informado y autónomo de su sexualidad. Se presentan los principales hallazgos de un proceso de investigación que constó de cinco fases, donde se establecieron diversas técnicas metodológicas para diagnosticar problemáticas en torno a la sexualidad de las y los estudiantes de la comunidad estudiantil; el análisis de esta información permitió generar una propuesta educativa compuesta por videos en formato de Reel/TikTok, así como un manual de uso docente, con la intención de generar materiales de acuerdo al contexto social del entorno escolar, así como para fortalecer la calidad de orientación brindada por las y los docentes.

Palabras clave: materiales educativos, educación integral en sexualidades (EIS), ciudadanía, derechos sexuales y reproductivos (DSyR).

Construction of educational materials in Comprehensive Sexuality Education (CSE)

Abstract

This paper presents a research process aimed at developing educational materials (EM) within comprehensive sexuality education (CSE), with the purpose of enhancing citizenship education among adolescents in school settings. The initia-

tive was motivated by concerns expressed by teachers from a rural telesecundaria in Querétaro, Mexico, regarding the need to provide students with resources that promote an informed and autonomous approach to sexuality. The main findings of a research process consisting of five phases are presented, where various methodological techniques were established to diagnose problems surrounding the sexuality of students in the student community; the analysis of this information allowed the generation of an educational proposal composed of videos in Reel/TikTok format, as well as a teaching manual, with the intention of generating materials according to the social context of the school environment, as well as to strengthen the quality of guidance provided by teachers.

Keywords: Educational Materials, Comprehensive Sexuality Education (CSE), Citizenship, Sexual and Reproductive Rights (SRR).

Introducción

La Educación Integral en Sexualidades (EIS) se ha consolidado como un enfoque pedagógico clave, al promover el ejercicio de los Derechos Sexuales y Reproductivos (DSyR) y trascender el tratamiento limitado de la sexualidad como un asunto exclusivamente biológico o preventivo. Este paradigma busca incorporar dimensiones como el género, los vínculos afectivos, la diversidad y el placer, lo cual aporta a la formación integral de niñas, niños y adolescentes. A nivel internacional, se reconoce a la EIS como un derecho fundamental que contribuye a la construcción de una vida plena y al fortalecimiento de la ciudadanía juvenil.

En el caso de México, diversas políticas públicas han señalado la importancia de ampliar el acceso a la información en sexualidad para incidir en pro-

cesos formativos que impacten en la toma de decisiones de las juventudes. De acuerdo con datos del Grupo Estatal para la Prevención del Embarazo Adolescente en Querétaro (Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro, 2021), la reducción en las tasas de fecundidad se relaciona con mayor acceso a servicios de salud reproductiva, métodos anticonceptivos y educación, así como con el aumento de la autonomía femenina en la toma de decisiones. En este sentido, la escuela constituye un espacio estratégico no solo para difundir información en materia de salud sexual, sino también para fomentar relaciones basadas en el respeto, la equidad y la convivencia ciudadana.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2019) propone currículos con un enfoque integral, psicoafectivo y situado, que involucran la participación activa de estudiantes y docentes. Para lograr lo anterior se considera que la Educación Integral en Sexualidades (EIS), es un enfoque pedagógico inclusivo que parte de la asimilación de la sexualidad como un derecho de todas las niñas, niños y adolescentes, contribuyendo a su autonomía y bienestar. Su objetivo es traspasar el carácter curricular que su aplicación escolar sugiere, incluyendo en ella estrategias para el desarrollo de relaciones humanas justas, que retoman al género, la desigualdad, la violencia, la discriminación y la diversidad como ejes principales de su diseño e implementación (Faur y Gogna, 2016).

La EIS es parte del proceso de formación para la ciudadanía, pues su fin último es dotar de ejercicio civil y político a las juventudes, en el sentido de asumirse como agentes de derecho en materia de su propia sexualidad, a partir de una educación integral. El derecho a la educación, a la información y a una vida libre de violencia son algunos de los aspectos que la EIS aspira a garantizar (Faur y Gogna, 2016).

La EIS, según la UNESCO, surge en respuesta a una demanda histórica por educandos que recibieron información imprecisa durante su transición de la niñez a la adultez, cuyos efectos fueron notorios en la construcción de vínculos personales, así como en el conocimiento sobre sexualidad en el plano de lo individual y lo colectivo. A raíz de lo anterior, la UNESCO (2018) nombra ciertos elementos que señalan la importancia de implementar programas educativos con tal enfoque, como los siguientes:

- La EIS trae efectos positivos en la salud de las poblaciones de jóvenes, mismas que son perceptibles en el conjunto de conocimientos que se adquieren, como en comportamientos sexuales y reproductivos.
- La práctica de la EIS no aumenta el inicio de la vida sexual, ni el contagio de ITS o VIH.
- En comparativa con las propuestas educativas que hacen promoción de la abstinencia, está comprobado que la EIS tiene el efecto de retrasar el inicio de la vida sexual y el uso de métodos antifecondativos.
- Los programas en EIS estructurados desde el género resultan efectivos para la disminución de embarazos no deseados y de contagio de ITS.
- La aplicación de programas educativos en EIS resulta más efectiva cuando se incluyen en el proceso a las figuras de docentes, padres/madres de familia e instituciones de salud.

La UNESCO (2018) como institución eje en acuerdos educativos internacionales, propone un documento titulado "Orientaciones técnicas internacionales sobre educación integral en Sexualidades"; tal compilado se encarga de nombrar los principales conceptos a tomar en cuenta en la elaboración de planes

educativos con enfoque en EIS, con la intención de brindar lucidez sobre qué es adecuado considerar a partir de evidencia científica comprobada.

Las investigaciones de Acosta y Cevalco (2022) y Rosales y Salinas (2017) demuestran, primero, que la EIS en México es un compromiso educativo totalmente legítimo, al estar considerada a nivel constitucional y dentro de múltiples acuerdos jurídicos nacionales e internacionales, por lo tanto, su ejercicio práctico dentro de las aulas no es un tema que pueda someterse a cuestión, en el sentido de la opcionalidad de su aplicación. Es decir, todas las niñas, niños y adolescentes del país tienen el derecho a recibir una educación para las sexualidades laica en sus centros educativos, ya sean públicos o privados. Asimismo, se demuestra la necesidad de idear estrategias de formación docente para que su aplicación sea tangible.

En este sentido, la fundamentación jurídica de estas normas y acuerdos responden principalmente a los múltiples esfuerzos para mejorar el desarrollo educativo de las naciones, además de ser el resultado de múltiples movimientos políticos internacionales en favor de los derechos, que ha surgido tras el reconocimiento de la necesidad de transformación de las sociedades en las que vivimos.

Los materiales educativos resultan una opción viable para la promoción de contenidos relacionados a la EIS, puesto que brindan la posibilidad de abordar los temas con un enfoque de derechos. En este sentido, su pertinencia parte también de su carácter adaptable, pues este ofrece la posibilidad de incluir información que responda a problemáticas específicas dentro de un contexto educativo particular (Miembros del Seminario Los materiales educativos en la sociedad de la información, 2006).

Entenderemos como material educativo a: “(...) aquellos objetos, instrumentos y medios en diversos soportes físicos, elaborados o adaptados para apoyar procesos didácticos, de planeación, ejecución y evaluación con fines de enseñanza y aprendizaje” (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, s.f., p. 2).

En el caso particular de los ME en sexualidades, Alejandra Martínez (2018), señala que los currículos que abordan tales contenidos basados en la integralidad suelen representar importantes aportes para la convivencia positiva de grupos estudiantiles. Además, esta misma investigadora señala la importancia de crear recursos educativos que consideren la perspectiva desde la mirada particular de las comunidades adolescentes, con la intención de generar una verdadera incidencia en la vida cotidiana de tales poblaciones:

Las y los jóvenes no participan en el diseño y ejecución de programas, por lo que las acciones resultantes, no reflejan sus deseos, ni preocupaciones. Hay intervenciones duplicadas, o programas que miran la problemática aislada, sin reconocer el contexto. Se debe de pasar de intervenciones individuales, a intervenciones colectivas, que promuevan factores de protección en la juventud (Martínez Galán, 2018, p. 94).

Respecto a este punto, se vuelve imprescindible generar estrategias que permitan la exploración de estas experiencias estudiantiles, esto para identificar posibles contenidos que estructuren ME adaptados a realidades y contextos específicos, y que busquen combatir las estructuras de poder institucionalizadas.

De acuerdo a Díaz de León (2003), los ME tienen una funcionalidad importante como dispositivos socia-

lizadores, a través de la reproducción y validación de sistemas de normas y valores que muchas veces perpetúan el poder y la desigualdad social. Lo anterior es visible al analizar ME en sexualidades. Aunque existe una variedad de contenidos con perspectiva en DDHH (Derechos Humanos) y con enfoque en población indígena y afrodescendiente, aún es notoria la priorización de la mirada biologicista y la omisión de realidades contextuales particulares desde la mirada estudiantil.

En el contexto mexicano, la presencia de este antecedente repercute en una EIS poco profunda, que evita la confrontación de las subjetividades inmersas en la sexualidad humana, que reproduce estereotipos, violencias de género, y que existe dentro de una estructura proteccionista adulta que asume a las poblaciones de niñas, niños y adolescentes como agentes desprotegidos y vulnerables (Magistris, 2022).

Esto se manifiesta a través de contenidos que priorizan información relacionada a la prevención de embarazos e infecciones de transmisión sexual desde la visión biomédica, y ahondan poco en temáticas del ámbito psicosocial, como la generación de acuerdos en pareja, la exploración del placer, la violencia de género, la prevención del abuso sexual, entre otros (Rojas, 2017).

En este marco, la presente investigación propone el diseño de materiales educativos que respondan a las necesidades específicas de una comunidad escolar rural, con el objetivo de favorecer el desarrollo de la autonomía juvenil mediante el acceso a información científica, el reconocimiento de la diversidad y el ejercicio de la ciudadanía.

Metodología

El estudio se llevó a cabo en una telesecundaria ubicada en el municipio de El Marqués, Querétaro,

con la participación de aproximadamente 200 estudiantes de primero a tercer grado, entre marzo y septiembre de 2023. Se optó por un enfoque mixto, con predominio cualitativo, que combinó técnicas cuantitativas (cuestionarios) y cualitativas (talleres participativos, grupos focales y entrevistas). Este diseño permitió explorar y describir las percepciones y necesidades del alumnado en torno a la Educación Integral en Sexualidades (EIS).

El presente proyecto se desarrolló bajo una línea de investigación mixta, con un alcance exploratorio descriptivo (Hernández et al., 2010). Lo anterior porque un enfoque mixto ofrece la oportunidad de conjuntar procesos de análisis que contribuyan al alcance de los objetivos planteados.

Para llevar a cabo esta investigación, fue necesario involucrar herramientas propias del enfoque cualitativo, sin embargo, se recurrió dentro de una de las etapas de la investigación a la aplicación de dos herramientas propias del enfoque cuantitativo. De acuerdo con el punto anterior y en seguimiento a los planteamientos de Hernández et al. (2010), como el proyecto incluirá dos herramientas de esta índole, podremos identificar al enfoque metodológico de este trabajo como mixto con preponderancia cualitativa.

La investigación siguió cinco fases: diagnóstico participativo para identificar intereses estudiantiles; evaluación de contenidos con la participación de estudiantes y docentes; diseño de materiales educativos audiovisuales y un manual docente; retroalimentación de materiales mediante cuestionarios, grupos focales y bitácoras; y, finalmente, la implementación piloto con grupos de primer grado no involucrados en las fases previas. Este proceso permitió contex-

tualizar los contenidos de Educación Integral en Sexualidades (EIS), valorar la pertinencia de los materiales y fortalecer su utilidad educativa a partir de la retroalimentación de la comunidad escolar.

Resultados

Fase 1:

Los hallazgos de la fase diagnóstica evidenciaron que, aunque gran parte del estudiantado tenía nociones básicas sobre sexualidad vinculadas a la reproducción y la salud, existían vacíos significativos en temas relacionados con el placer, la diversidad sexual y los vínculos afectivos. En los talleres se identificó interés particular en temas como el inicio del noviazgo, la primera experiencia sexual, la masturbación y las orientaciones sexuales, aunque estos últimos generaron incomodidad en ciertos grupos.

Asimismo, emergieron problemáticas contextuales de la zona, como la migración, el embarazo no planificado, las relaciones violentas, los noviazgos con diferencia de edad y el consumo de sustancias. A partir de este análisis, se definieron cinco ejes temáticos para los materiales educativos: (1) autoconocimiento; (2) placer; (3) vínculos afectivos; (4) relaciones con otras y otros; y (5) salud.

Aunado a lo anterior, en la fase diagnóstica se llevó a cabo un cuestionario para explorar el formato de material educativo preferido por la generalidad estudiantil. En este instrumento debían elegir entre los formatos de: canciones, obras de teatro, programas de radio, libros de texto, historietas, novelas o cuentos, YouTube y videos cortos (Reel- TikTok). Los cuestionaron mostraron una preferencia hacia el formato de libro de texto, seguida por el de video corto (Reel o TikTok).

Fase 2:

Aquí, se retomaron los hallazgos de la fase 1 para someterlos a revisión y retroalimentación con la comunidad escolar. Mediante una infografía interactiva que agrupó los contenidos en cinco ejes temáticos, las y los estudiantes tuvieron la oportunidad de validar, cuestionar o modificar las propuestas iniciales.

Las principales sugerencias fueron:

- **Autoconocimiento:** edad adecuada para iniciar la vida sexual, consejos para la primera relación, diversidad sexual (con énfasis en la homosexualidad) y cambios físicos en la adolescencia.
- **Placer:** interés en abordar la masturbación.
- **Vínculos afectivos:** relaciones de noviazgo en entornos digitales, acuerdos entre parejas, inicio de la vida sexual y "toxicidad" en las relaciones.
- **Relaciones con otras y otros:** formas de expresar una preferencia sexual no hegemónica, estrategias para evitar discriminación y establecimiento de límites en amistades.
- **Salud:** aborto en la adolescencia, métodos anti-conceptivos, embarazo no planificado y consecuencias del sexo sin protección.

Para recopilar las percepciones por parte del profesorado, se llevó a cabo un grupo focal dentro de una reunión de consejo técnico con la participación de ocho docentes, además del personal directivo y administrativo de la telesecundaria. El objetivo fue compartir los hallazgos estudiantiles de la fase diagnóstica y recabar aportaciones del profesorado para enriquecer el diseño de los materiales educativos, sin que su perspectiva se colocara como prioritaria.

Entre las principales sugerencias se destacaron:

1. **Relaciones de noviazgo con adultos**, identificadas como una problemática recurrente en

estudiantes mujeres, con implicaciones en embarazos no planeados y abandono escolar.

2. **Carga laboral docente**, enfatizando la necesidad de elaborar materiales de consulta breves que no representaran un incremento en sus tareas diarias.
3. **Fuentes confiables de consulta**, para familiarizarse con términos de la EIS.
4. **Menstruación y salud**, con énfasis en la importancia de fomentar la consulta médica y normalizar la conversación sobre el tema.

Los comentarios coincidieron en varios puntos con lo expresado por el estudiantado, particularmente en los riesgos de establecer vínculos de noviazgos con mucha diferencia de edad. Con base en ello, se consideró pertinente elaborar acompañara a los materiales audiovisuales, con contenidos claros y accesibles que apoyaran tanto el trabajo en el aula como a la formación del propio profesorado.

Fase 3:

A partir de los datos analizados en la fase 1 y 2, la investigadora elaboró materiales audiovisuales y un manual docente a partir de los contenidos priorizados por estudiantes y las sugerencias del profesorado. Se diseñaron seis videos breves en formato Reel/TikTok, editados con herramientas digitales y recursos propios del consumo juvenil (música, filtros, escaletas narrativas). Los temas abordaron:

1. **Autoconocimiento:** expresión de género y orientación sexual.
2. **Placer:** definición amplia del concepto, más allá de lo sexual.
3. **Vínculos afectivos:** noviazgo con diferencia de edad y consenso.

4. **Relaciones con otras y otros:** respeto a las decisiones en pareja y manejo del rechazo.
5. **Salud:** dudas frecuentes sobre cambios físicos, menstruación, higiene y acceso a servicios médicos.

Los videos respondieron a inquietudes recurrentes del estudiantado sobre primeras experiencias afectivas, placer y autocuidado.

A partir del grupo focal con el profesorado, se diseñó un recurso de consulta que organizó los ejes temáticos en seis sesiones breves (15–20 minutos), cada una vinculada a un video. El manual incluyó: objetivos, aproximación conceptual, descripción del material, preguntas detonadoras y reflexiones esperadas. El motivo de su elaboración fue incorporar los contenidos de EIS en la práctica cotidiana del aula, brindando al personal docente un marco común de referencia.

Fase 4:

En la fase 4 del proyecto se llevó a cabo la retroalimentación de los materiales educativos, cuyo objetivo fue que la comunidad estudiantil y docente evaluara, aprobara y modificara los materiales diseñados en la fase 3. Con la población estudiantil, se realizaron grupos focales en los que se presentaron los seis materiales audiovisuales y se aplicó un cuestionario de evaluación sobre duración, claridad, lenguaje, formato, historia, música, imágenes y aprendizaje. Las respuestas se calificaron con emojis en una escala de aprobación y se analizaron mediante medias ponderadas.

Los resultados mostraron que los videos mejor evaluados fueron los de vínculos afectivos y relaciones, mientras que el de placer obtuvo menor aceptación, especialmente en los ítems de historia, música e imágenes. En general, las características mejor valoradas

fueron la duración breve, el lenguaje sencillo, la claridad del mensaje, la percepción de aprendizaje y el formato tipo TikTok, mientras que música e imágenes resultaron áreas de oportunidad. En las bitácoras COL, los estudiantes señalaron que la actividad les permitió ver videos, opinar, aprender y reflexionar sobre sexualidad, expresando mayoritariamente sentimientos de bienestar, comodidad y aprendizaje, aunque también mencionaron aburrimiento o incomodidad. La utilidad de los materiales fue reconocida por su aporte al aprendizaje, a la vida cotidiana, a la prevención y a la toma de decisiones, así como por su pertinencia para estudiantes de primer grado.

Con la comunidad docente, se presentó la serie de videos junto con el manual y se recibieron sugerencias para contextualizar el tema del placer, incluir una introducción a la sexualidad, abordar la menstruación y normalizar el nombramiento de los órganos sexuales y reproductivos. En respuesta, se integraron tres nuevas sesiones: Introducción a las sexualidades, Anatomía sexual y reproductiva, y Salud menstrual/menarquía, sumándose a las ya diseñadas. De esta manera, el manual docente quedó conformado por nueve sesiones que articulan los temas de autoconocimiento, placer, vínculos afectivos, relaciones y salud, fortaleciendo el acompañamiento a la práctica docente.

Fase 5:

Las herramientas utilizadas en esta fase evidenciaron que la *efectividad de los materiales educativos estuvo estrechamente vinculada a la estrategia narrativa empleada*. Los videos con historias de vida generaron reflexiones críticas, propuestas y análisis de situaciones cotidianas, mientras que los de corte informativo produjeron comentarios más superficiales y centrados en la reproducción literal de datos.

Los principales hallazgos fueron:

1. **Formato narrativo vs. informativo:** los videos informativos (ej. anatomía, placer) provocaron respuestas limitadas, mientras que los basados en casos de vida (ej. menarquía, vínculos afectivos) estimularon análisis más profundos y aprendizajes prácticos relacionados con la toma de decisiones.
2. **Familiaridad y prejuicios:** aunque temas como menstruación, cambios físicos y placer resultaban conocidos, persistieron actitudes de burla, vergüenza y rechazo, especialmente en torno a la diversidad sexual y la homosexualidad. Si bien el respeto se reconoció como conducta esperada, las reacciones estudiantiles reflejaron prejuicios latentes.
3. **Toma de decisiones:** los videos sobre vínculos afectivos y relaciones interpersonales fueron los que generaron más comentarios sobre responsabilidad, consenso y autocuidado en el noviazgo.

En conjunto, los resultados confirman que los videos cortos funcionan como detonantes para el diálogo en EIS, sobre todo cuando incorporan recursos culturales juveniles y narrativas cercanas a la vida estudiantil. Los materiales informativos tienen menor impacto y dependen de la mediación docente, ya que no sustituyen la práctica pedagógica.

Los aprendizajes señalados por las y los estudiantes se relacionaron principalmente con el cuidado del cuerpo y la normalización de rasgos físicos, como el vello corporal. La evidencia recabada en las bitácoras COL muestra que la efectividad de los materiales depende de la estrategia narrativa: los videos con historias de vida y casos prácticos generaron reflexiones críticas y propuestas de solución, mientras que los informativos se limitaron a la reproducción literal de datos.

Discusión

El proyecto se desarrolló entre marzo y junio de 2023 y en febrero de 2024, con un enfoque participativo que permitió construir materiales educativos en Educación Integral en Sexualidades (EIS), contextualizados a las problemáticas de una telesecundaria en una comunidad rural del municipio de El Marqués, Querétaro. La investigación mostró que la enseñanza escolar prioriza la dimensión biológica y preventiva de la sexualidad (embarazo, ITS, métodos anticonceptivos), dejando de lado aspectos socioemocionales, afectivos y de autonomía. Aunque este enfoque responde a una necesidad histórica, ya no resulta suficiente para las juventudes actuales.

Se identificó una tensión entre la percepción docente, que considera a sus estudiantes como sujetos "incompletos" que requieren control, y la percepción estudiantil, que demuestra conocimiento previo y necesidad de abordar temas vinculados al cuerpo, la identidad, el placer, los vínculos afectivos y la toma de decisiones. La dinámica escolar observada reveló un fuerte adultocentrismo, con normas disciplinarias rígidas y prácticas restrictivas que limitan la expresión individual y la participación activa.

Las fases participativas del proyecto permitieron integrar intereses estudiantiles como embarazo adolescente, noviazgo, orientación sexual, consumo de sustancias y violencia de género, evidenciando la relevancia de situar los contenidos en el contexto cotidiano. Los estudiantes respondieron con mayor interés a materiales audiovisuales narrativos y cercanos, mientras que los videos informativos generaron menor impacto. Se constató también la necesidad de fortalecer la formación docente para garantizar un abordaje integral y crítico de la EIS.

La investigación concluye que los procesos participativos favorecen la construcción de ciudadanías juveniles legítimas e informadas, y que los materiales diseñados, junto con el manual docente, son herramientas útiles para detonar reflexión y diálogo. No obstante, se reconoce que el nivel de participación alcanzado fue consultivo y proyectivo, quedando pendiente avanzar hacia la metaparticipación.

Finalmente, el estudio coincide con otras investigaciones en señalar la urgencia de replantear las prácticas escolares jerárquicas y adultocéntricas, y de generar estrategias educativas interinstitucionales que reconozcan a las y los adolescentes como sujetos de derechos, dignifiquen sus contextos socio-culturales y fortalezcan la EIS desde la libertad, la autonomía y la participación activa.

Conclusiones

El desarrollo de la presente investigación permitió identificar la pertinencia de construir materiales educativos en Educación Integral en Sexualidades (EIS) desde una lógica situada, participativa y crítica, lo cual contribuye a la construcción de ciudadanías juveniles informadas, reflexivas y activas. A partir de la participación de estudiantes de nivel secundaria en una comunidad rural fue posible visibilizar una diversidad de intereses, necesidades y problemáticas vinculadas a la vivencia de sus sexualidades, lo cual brindó las bases necesarias para orientar la propuesta metodológica de este proyecto.

Uno de los principales hallazgos obtenidos está relacionado con el enfoque predominante que se utiliza en las aulas escolares mexicanas al abordar los contenidos de sexualidad. Tal como fue documentado en el marco teórico y en la fase diagnóstica, la enseñanza en EIS continúa centrada en la

dimensión biológica y en el enfoque de riesgo, limitando la posibilidad de generar procesos formativos que aborden temas desde el autoconocimiento, los vínculos afectivos, la diversidad sexual, el placer o el consenso. Esta situación fue manifestada por las y los estudiantes como una ausencia importante, y también quedó reflejada en la forma en que interactuaron con los materiales educativos diseñados en este proyecto.

Asimismo, se identificó que la comunidad docente, aunque reconoce la necesidad de fortalecer sus prácticas pedagógicas en torno a la EIS, manifiesta la falta de herramientas conceptuales y metodológicas para abordar los temas de forma pertinente. Por ello, la elaboración del manual docente y los materiales audiovisuales resultan ser un aporte práctico y concreto para responder a estas necesidades, siempre y cuando se acompañen de procesos de formación y reflexión que tomen en cuenta las condiciones particulares de trabajo del magisterio.

Otro aspecto que se reafirma en este trabajo es la importancia de la participación estudiantil como eje de construcción de estrategias educativas. La consulta directa a las y los adolescentes sobre sus intereses y percepciones permitió construir una propuesta educativa más coherente con su realidad cotidiana, lo cual se vio reflejado en la recepción positiva de los materiales que apelaban a historias de vida y problemáticas reales. Esta experiencia permite pensar en una EIS que no sólo informe, sino que dialogue con los saberes previos, las emociones y las experiencias de las juventudes.

En este sentido, este trabajo también dialoga con otras experiencias que coinciden en señalar que una educación en sexualidades que parte de las juventudes y se construye con ellas, favorece el ejercicio

de ciudadanías sexuales y políticas críticas, más allá del cumplimiento curricular o institucional.

Finalmente, este proyecto evidencia que es posible construir materiales educativos contextualizados, pertinentes y culturalmente significativos, siempre que se generen espacios escolares que promuevan el diálogo, la confianza, la horizontalidad y el reconocimiento de las adolescencias como ciudadanías legítimas. El trabajo desarrollado no sólo representa una propuesta metodológica replicable, sino una invitación a transformar la mirada con la que entendemos la sexualidad, la juventud y el papel de la escuela en la formación integral de las personas. Desde esta perspectiva, educar en sexualidades implica también educar para la libertad, la dignidad y el ejercicio pleno de los derechos humanos.

La construcción del material educativo aquí presentado es el resultado de un proceso de investigación a cargo de una institución universitaria que busca, precisamente, ser un referente para la generación y propuesta de estrategias educativas efectivas. Este último factor hace pensar en la complejidad de que, una vez que el proyecto haya llegado a su fin, sus resultados puedan ser de utilidad cotidiana para la comunidad estudiantil participante. Esta premisa se vuelve todavía más compleja si se contrasta desde la comprensión del universo escolar en nuestro país.

Dentro del contexto educativo mexicano, es bien sabida la inmensidad de las dificultades que acompañan la labor docente en el sector público en particular: salarios bajos, inestabilidad, exceso de carga administrativa, falta de herramientas para la enseñanza, jornadas laborales extenuantes, falta de oportunidades de crecimiento profesional, entre otras más. Esta cuestión es todavía más evidente dentro de un contexto educativo rural, históricamen-

te menospreciado, como el que atañe a la telesecundaria implicada en este proyecto, y como el que ya se describió en el marco teórico de esta tesis.

Habiendo hecho mención de lo anterior, es necesario hablar de la necesidad de capacitación docente desde una urgencia empática, en comprensión de las condiciones que vive este gremio. Si bien el análisis realizado en este trabajo demuestra la conveniencia de brindar herramientas para incidir en la práctica docente cotidiana, ésta requiere ser pensada de acuerdo a las particularidades que involucran el desarrollo pedagógico y didáctico de las intervenciones escolares en las instituciones.

Si bien los resultados de las evaluaciones de los materiales educativos aquí generados, demostraron que los estudiantes desarrollaron mayor interés por los que abordaron temas desde su cotidianidad, en menor medida que los que abordaron temáticas propuestas por el gremio docente, vale la pena reflexionar cómo introducir estrategias de esta índole dentro del ejercicio de los docentes, con el fin de provocar mayor interés y oportunidades de diálogo y reflexión en las relaciones entre profesorado y estudiantes.

En este sentido, se asume a la constancia y la comprensión como puntos angulares de la capacitación para el profesorado. La constancia se sugiere en tanto la responsabilidad de las autoridades educativas de brindar capacitaciones adecuadas para el personal docente, particularmente en el ámbito de la educación en telesecundarias. Estas capacitaciones deben ser pensadas además desde la comprensión empática del contexto laboral del personal y de los recursos y características particulares de las instituciones educativas a las que vayan dirigidas.

Esta idea implica generar herramientas tales como el manual de uso sugerido generado en este

proyecto, donde se brinden posibilidades de trabajo docente breve dentro del aula, se brinde un marco conceptual para la consulta de términos propios de la EIS y se añada un cronograma sugerido para utilizar los materiales de video como utensilios para detonar el diálogo en el aula.

El material educativo aquí generado buscó convertirse en una herramienta propia del contexto en donde surgió, de ahí que no se considera (o recomienda) viable su réplica fiel, sin embargo, se propone al proceso de construcción aquí descrito como punto de referencia a llevar a cabo en otros contextos estudiantiles. Es decir, se propone el seguimiento integral de las cinco fases metodológicas para identificar problemáticas estudiantiles particulares que sirvan como referentes para orientar contenidos de materiales educativos para estudiantes y docentes.

Lo anterior se concluye debido a los propios límites que implica el material educativo aquí generado, pues los resultados de la investigación demostraron la inclinación por temáticas propuestas por los estudiantes, en lugar de las identificadas por la comunidad de docentes del plantel. Las temáticas que resultaron con mayores comentarios positivos fueron las relacionadas a vínculos afectivos y relaciones con otros y otras, ambos fueron videos que relataron historias de vida donde los personajes implicados enfrentaban una problemática ante la que debían tomar una decisión.

En cuanto a los videos respecto a las temáticas: introducción a las sexualidades, anatomía sexual/reproductiva y salud, se obtuvieron menores comentarios de retroalimentación por parte de las y los estudiantes, quienes comentaron como sugerencias de modificación de los videos factores como la música, la historia e incluso las imágenes utilizadas. Todos estos videos

abordaron cada tema desde una índole informativa, si bien se utilizaron referencias culturales y de lenguaje comunes para las y los estudiantes, este formato no resultó ser tan atractivo para el estudiantado.

En el caso de los videos sobre vínculos afectivos, relaciones con otros y otras y autoconocimiento, la mayoría de los comentarios estuvieron encaminados a cómo resolverían la situación si la estuviera viviendo y qué decisiones tomarían o les parecerían adecuadas ante las problemáticas enfrentadas por los personajes. Se puede comprender entonces que es necesario abordar cada eje desde una situación común, allegada a las vivencias cotidianas de las y los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Acosta, K. y Cevalco, J. (2022). Análisis de la Legislación y el Abordaje de la Educación Sexual Integral en la Formación Docente de Educación Física en Argentina, México y Colombia. *Cambios y Permanencias*, 13(1), 90-101.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). (1990). *Técnicas participativas para la educación popular*.
- Díaz de León, I. (2003). Prototipos de mujer en algunos materiales educativos de enseñanza primaria: atavismos y horizontes. *Reencuentro*, 38, 73-82.
- Faur, E., y Gogna, M. (2016). La Educación Sexual en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. En J. F. Angulo Rasco et al. (Comps.), *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar* (pp. 198-227). Praxis Editorial.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (s.f.). *Los Materia-*

- les Educativos en México: aproximación a su génesis y desarrollo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Madrid.
- Magistris, G. (2022). La Educación Sexual Integral en perspectiva: aportes desde un enfoque intergeneracional y antiadultista. *Trenzar. Revista de Educación Popular*, (8), 156-171.
- Martínez, A. (2018). *Cuando las y los jóvenes participan: una mirada a sus problemáticas*. Universidad Autónoma de Querétaro. [Tesis de maestría]
- Poder Ejecutivo del Estado de Querétaro. (2021). *Grupo Estatal para la Prevención del Embarazo Adolescente* (GEPEA). Informe anual 2020.
- Rojas, R. (2017). Educación Sexual Integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. *Salud Pública Mex*, 59, 19-27.
- Rosales, A. y Salinas, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? *Revista electrónica Educare*, 21(2), 1-21.
- UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*.
- SEP. (2019). *Proyecto de la Nueva Escuela Mexicana* (NEM).

Samantha Yadira Niebla Moreno
Universidad Autónoma de Sinaloa (México)
samanthaniebla@uas.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0000-6791-2088>

Recibido: 20 de julio de 2025
Aceptado: 30 de julio de 2025
Publicado: 18 de noviembre 2025



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17401286>
Sección: *Dossier*

Clima escolar en disputa: liderazgo femenino, relaciones y resistencia

Resumen

El clima escolar constituye una dimensión clave del funcionamiento institucional, al incidir directamente en la convivencia, la cohesión organizacional y la calidad educativa. Este estudio analiza las relaciones interpersonales en un centro escolar público de nivel medio superior, con el objetivo de evaluar la percepción docente sobre el espíritu de equipo, la colaboración interdepartamental, el vínculo con la figura directiva y la disposición para ofrecer un trato cordial a otros actores de la comunidad. El análisis se enmarca en un enfoque teórico feminista crítico que permite interpretar las dinámicas relacionales como expresiones situadas de poder dentro de estructuras jerárquicas institucionales. Se utilizó una metodología cuantitativa no experimental, con diseño *ex post facto* y muestreo aleatorio simple. El instrumento fue un cuestionario diagnóstico validado por juicio de expertos, centrado en la categoría "Relaciones dentro de la escuela", compuesto por cinco ítems con escala tipo Likert de cuatro opciones. Los resultados revelan una percepción favorable respecto al vínculo entre docentes y dirección, así como un sentido de cohesión institucional; no obstante, se identifican tensiones en la colaboración entre áreas académicas y en la apertura hacia actores comunitarios. La discusión interpreta estos hallazgos desde una lectura crítica del liderazgo escolar, destacando que las relaciones interpersonales sostienen el clima institucional y que el liderazgo femenino opera como resistencia micropolítica al privilegiar vínculos, colaboración y justicia relacional. Se concluye que consolidarlas requiere prácticas de gestión basadas en corresponsabilidad, participación y justicia organizacional.

Palabras clave: clima escolar, relaciones interpersonales, liderazgo, perspectiva feminista.

School Climate in Dispute: remale leadership, relationships, and resistance

Abstract

School climate is a key dimension of institutional functioning, as it directly influences coexistence, organizational cohesion, and educational quality. This study analyzes interpersonal relationships in a public upper secondary school, aiming to assess teachers' perceptions regarding team spirit, interdepartmental collaboration, the relationship with school leadership, and openness toward other actors from the community. The analysis is framed within a feminist and critical theoretical approach that allows for interpreting relational dynamics as situated expressions of power within institutional hierarchical structures. A non-experimental quantitative methodology was employed, with an ex post facto design and simple random sampling. The instrument was a diagnostic questionnaire validated through expert judgment, focused on the category "Relationships within the school," and composed of five items using a four-point Likert scale. The results reveal a favorable perception of the relationship between teachers and school leadership, as well as a sense of institutional cohesion; however, tensions were identified in interdepartmental collaboration and in openness to the educational community. The discussion interprets these findings through a critical reading of school leadership, highlighting that interpersonal relationships sustain the institutional climate and that women's leadership functions as micropolitical resistance by privileging relationships, collaboration, and relational justice. It concludes that consolidating these dimensions requires management practices grounded in shared responsibility, participation, and organizational justice.

Keywords: school climate, interpersonal relationships, leadership, feminist perspective.

Introducción

El clima en las organizaciones, incluyendo las educativas, está siempre presente y es determinado por las percepciones de los trabajadores sobre aspectos normativos, operativos y estructurales. En las escuelas, este clima está influenciado por el tipo de trato, las relaciones de colaboración y otros factores importantes que afectan la convivencia y los procesos grupales. En los últimos años, distintos países de América Latina han presenciado el avance de políticas educativas con una orientación conservadora y autoritaria, que buscan restringir enfoques críticos sobre derechos, género e inclusión, así como subordinar la gestión escolar a esquemas de control vertical y eficiencia técnica (Narodowski, 2020). En el caso de México, esta tensión se expresa en la ambivalencia entre el discurso transformador de la Nueva Escuela Mexicana y la persistencia de prácticas jerárquicas y burocráticas en las escuelas. En este escenario, las escuelas se configuran como espacios de resistencia micropolítica desde el liderazgo, la colaboración y el reconocimiento mutuo (Santa María et al., 2021).

Misad et al. (2022) sostienen que el liderazgo directivo y el clima escolar están estrechamente enlazados con la calidad educativa, ya que solo es posible conseguirla en ambientes que promuevan relaciones sociales armoniosas y equilibradas. Por ello, estudiar la realidad y los procesos de interacción entre los actores de este entorno es vital, además de que ayuda a establecer bases para mejorar su convivencia. En ese sentido, el objetivo de este trabajo es analizar el clima escolar en un centro educativo a partir de las relaciones interpersonales entre sus actores. Se busca evaluar la percepción del personal docente sobre el espíritu de equipo, la colaboración interdepartamental, el vínculo entre el personal y la figura directiva,

así como la disposición para tratar con cordialidad a otros miembros de la comunidad educativa.

En un contexto global marcado por el resurgimiento de políticas conservadoras, jerarquías autoritarias y dispositivos de control que reconfiguran la vida institucional, los espacios escolares no permanecen al margen de estas tensiones. Muy por el contrario, se convierten en escenarios privilegiados donde se disputan sentidos, afectos y formas de subjetivación. El clima escolar, entendido como el entramado de relaciones, normas, prácticas y percepciones que estructuran la vida cotidiana en las escuelas, constituye un campo clave para analizar los modos en que se organiza —y se resiste— la autoridad, la convivencia y la legitimidad de las figuras directivas.

En este marco, es necesario repensar las relaciones que configuran el clima escolar no solo desde enfoques organizacionales o técnico-instrumentales, sino como fenómenos profundamente políticos y afectivos. En este caso, por ejemplo, el liderazgo directivo, en particular cuando es ejercido por mujeres, se ve atravesado por expectativas de género, resistencias simbólicas y estructuras androcéntricas que condicionan tanto el ejercicio de la autoridad como la forma en que se construyen los vínculos dentro de las instituciones.

Siguiendo a Misad et al. (2022), la calidad educativa se encuentra íntimamente ligada a la calidad de las relaciones sociales que sostienen la vida escolar; en ese sentido, el análisis del clima permite visibilizar las tensiones que atraviesan las formas de liderazgo, las interacciones cotidianas y las condiciones para la justicia relacional. El énfasis de este análisis se centra en una lectura desde una perspectiva feminista, al explorar cómo se configuran u obstaculizan prácticas de cooperación y reconocimiento mutuo,

fundamentales no solo para el bienestar institucional, sino también como formas de resistencia micropolítica ante los dispositivos autoritarios que reconfiguran la vida escolar en tiempos de ofensiva conservadora.

El texto se organiza en cuatro apartados. El primero recupera los principales planteamientos teóricos sobre el clima escolar, el liderazgo educativo y su resignificación desde una mirada feminista crítica. El segundo describe el enfoque metodológico de corte cuantitativo, así como el contexto institucional en que se desarrolló el estudio. En el tercero se presentan los resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado al personal docente en torno a las relaciones interpersonales dentro del centro escolar. Finalmente, se propone una discusión que pone en diálogo los hallazgos con el marco teórico para reflexionar sobre el papel del liderazgo femenino como forma de resistencia micropolítica en contextos escolares atravesados por dinámicas jerárquicas y conservadoras.

Liderazgo escolar y resistencias micropolíticas

Desde una perspectiva histórica, el liderazgo escolar ha sido conceptualizado bajo marcos funcionalistas que privilegian la eficacia operativa, la productividad y el cumplimiento de objetivos, todo esto en el marco de las exigencias del modelo gerencialista que permea las instituciones educativas contemporáneas (Daft, 2006; Hersey et al., 1998). Este paradigma ha sido ampliamente cuestionado desde las pedagogías críticas y las epistemologías feministas, que colocan en el centro del análisis las relaciones de poder, la configuración de subjetividades y la dimensión afectiva del quehacer educativo (Moncayo y Zuluaga, 2015; Carrasco y Barraza, 2021).

Casassus (2000) señala que en la gestión de las organizaciones existen dos modelos o representacio-

nes: una de tipo técnico-racionalista-lineal y otra que se sitúa en un plano emotivo-no lineal-holístico; cada una conlleva a cierto tipo de gestión. En el ámbito educativo que privilegia al factor humano, el autor apunta que en teoría se puede evidenciar que los resultados van más allá de las funciones y procesos determinados, lo cual se vincula con “temas micro, tales como liderazgo, satisfacción, calidad de las relaciones interpersonales, la comunicación, el clima, que son los temas sobre los cuales se basan las capacidades de cambio y de adaptación a los cambios” (p. 18).

Las tensiones del liderazgo escolar en la era contemporánea se hacen presentes en dos grandes vertientes. En este sentido Giroux (2013) señala que están, por un lado, las políticas neoliberales que demandan eficiencia, resultados medibles y control administrativo; y por otro, las prácticas pedagógicas que apuestan por la construcción de comunidad, el vínculo humano y la transformación social. En este contexto, los estilos de liderazgo que se alejan de la verticalidad autoritaria y promueven la escucha activa, la colaboración y el reconocimiento de las emociones pueden ser leídos como formas de resistencia.

Niebla y Castro (2023) confirman esta lectura en su estudio sobre la percepción y autopercepción del liderazgo femenino en la gestión escolar. Los autores argumentan que el estilo predominante de las mujeres en cargos directivos se caracteriza por una alta preocupación por las relaciones interpersonales, en detrimento de un enfoque meramente técnico o instrumental de la tarea. Este estilo, según la tipología de Reddin (1989), coincide con lo que diversas autoras feministas han conceptualizado como “liderazgo ético del cuidado”, que se nutre de la empatía, la cooperación, la comunicación y el trabajo en equipo (Carrasco y Barraza, 2021; Ortiz, 2009).

Dicho liderazgo no solo responde a una preferencia individual, sino que representa una forma situada de resistir las lógicas patriarcales y deshumanizantes que aún prevalecen en muchas estructuras escolares. En este sentido hooks (1994) ha defendido que el amor, el cuidado y la afectividad pueden constituirse como fuerzas políticas transformadoras, especialmente en contextos educativos donde las jerarquías son naturalizadas. Así, cuando las mujeres líderes se comprometen con el bienestar del colectivo docente, fomentan ambientes escolares armoniosos y abren canales de comunicación horizontales, están ejerciendo una resistencia micropolítica feminista desde lo cotidiano.

El feminismo, como marco teórico y político, permite precisamente visibilizar estas formas de agencia que no se inscriben en el modelo tradicional de autoridad. Tal como sostienen Buxarrais y Valdivielso (2021), el feminismo en educación propone nuevos valores para la gestión escolar y transforma la manera misma en que se conciben las relaciones de poder: no como dominación, sino como posibilidad de construir vínculos éticos y justos. Por ello, el liderazgo femenino, cuando se enraíza en una ética del cuidado, puede ser entendido como un estilo y además como una apuesta política por dismantelar las formas patriarcales de gestión escolar.

Este tipo de liderazgo, entonces, encarna una micropolítica de transformación que se materializa en las interacciones diarias, en la construcción de climas escolares democráticos y en la configuración de subjetividades docentes más empoderadas. Lejos de representar una debilidad, se convierte en una forma legítima de disputar los sentidos tradicionales del poder educativo, abriendo paso a nuevas formas de conducción escolar más humanas, críticas y emancipadoras. Como señala Reverter (2022), solo cuando

la perspectiva de género se asume como una apuesta feminista comprometida, se abren posibilidades reales de transformación institucional al desafiar las estructuras jerárquicas normalizadas en la gestión educativa.

Clima escolar:

dimensiones organizativas y relacionales

El término “clima escolar” se desarrolla a partir del clima organizacional, en el cual se conjugan diversas teorías psicosociales ligadas con la interacción entre las necesidades y motivaciones de las personas con los factores de tipo social. Gómez (2020) establece que el clima escolar incorpora los ambientes generados para enseñar y aprender, la eficacia de las relaciones, el establecimiento claro de normas, la disciplina y la participación, con lo cual es posible comprender el comportamiento de la organización y observar las relaciones en las instituciones educativas. Con base en los distintos enfoques bajo los que se ha abordado este concepto, Pérez y Puentes (2022) proponen definirlo como:

Conjunto de normas, creencias compartidas, valores, actitudes colectivas, prácticas de enseñanza-aprendizaje y las estructuras organizativas; se presentan en un entorno social y se reproducen a través de interacciones sociales entre los diversos actores educativos (estudiantes, docentes, administrativos), e influyen en su comportamiento. (p. 63)

Las organizaciones educativas son más complejas que otras debido a que los estudiantes, quienes son el objetivo de la misión institucional de la escuela,

también son parte activa de la organización (Cassassus, 2000). El clima escolar está influenciado no solo por las percepciones de los trabajadores y su entorno, sino también por las dinámicas con los estudiantes, sus familias y sus percepciones como actores y destinatarios en relación con la escuela. Por otra parte, se compone de diversos microclimas que pueden ser protectores u obstaculizadores del desarrollo organizacional, además del clima general imperante. Según Sandoval (2014), dentro de una organización escolar, los dos microclimas principales y determinantes del proceso de enseñanza-aprendizaje son el de aula y el laboral.

El clima de aula, presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gómez, 2020), es favorable para el desarrollo personal cuando los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, se identifican con el curso y la escuela, y sienten que lo que aprenden es útil y significativo (Ascorra et al., 2003). El clima laboral, por otro lado, se refiere al entorno humano y físico en el que los profesores y otros trabajadores de la escuela llevan a cabo su trabajo cotidiano (Gómez, 2020) y “se relaciona con la forma de trabajar y de relacionarse entre [los] profesores, con la institución y con las autoridades” (Sandoval, 2014).

En una organización, el clima siempre impacta, ya sea actuando como favorecedor u obstaculizador del logro de los propósitos institucionales. En este sentido, en la literatura se propone que en los centros escolares con un clima social positivo se encuentran diversos elementos materializados mediante las cuatro dimensiones que se sintetizan en la Tabla 1:

Tabla 1
Elementos de un centro escolar con un clima social positivo

DIMENSIÓN	ELEMENTOS CLAVE
RELACIONES	Respeto, confianza, comunicación respetuosa, cuidado
DESARROLLO	Conocimiento continuo, oportunidad de input, renovación, reconocimiento
BIENESTAR	Moral alta, cohesión grupal, cohesión docente, actividades entretenidas
INFRAESTRUCTURA	Ambiente físico apropiado

Fuente: Elaborado a partir de Arón y Milicic (1999), como se citó en Mena y Valdés (2008) y Rodríguez (2004).

Las relaciones entre todos los actores institucionales y su entorno son una de las variables que afectan el clima escolar (Pérez y Puentes, 2022). En este sentido, Misad et al. (2022) indican que la primera de las condiciones que propician un clima escolar favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en que las interacciones entre los integrantes de la comunidad sean de calidad. Al ser la escuela un lugar donde coexisten distintos grupos con diferentes percepciones, valores, costumbres, prácticas y formas de actuar, esta realidad e interacciones resultan complejas.

Según Loukas (2007), como se citó en Pérez y Puentes (2022), el clima escolar en una institución se construye a partir de elementos como la calidad de las relaciones entre los maestros, estudiantes y el personal administrativo, el trato equitativo y justo, el nivel de competencia y comparación entre los estudiantes, y la intervención de todos estos en la toma de decisiones escolares. De tal forma, analizar estos vínculos en los centros educativos permite comprender sus características y orientar los esfuerzos a los factores que promuevan interacciones sanas y productivas capaces de construir una cultura laboral y académica adecuada, que no contravenga los objetivos pedagógicos,

sino más bien los refuerce, mediante docentes y alumnos motivados y comprometidos, sistemas de comunicación eficientes entre la dirección y la academia, así como liderazgos que dirijan a las escuelas hacia una nueva cultura en la enseñanza.

Dicho lo anterior, resulta fundamental estudiar las dinámicas educativas desde un marco teórico y político que permita problematizar las relaciones de género que se configuran en dicho ámbito. En este sentido, el feminismo ofrece una herramienta clave al cuestionar las estructuras patriarcales que sustentan dichas relaciones, promover la emancipación de las mujeres y denunciar las desigualdades persistentes (Alcívar et al., 2022). A su vez, reconoce el género como una construcción social e histórica, desnaturalizando los estereotipos y normas que asignan roles diferenciados a mujeres y hombres (Lagarde, 2018).

Este posicionamiento cobra especial relevancia para comprender las tensiones que atraviesan el ejercicio del liderazgo por parte de las mujeres, quienes continúan enfrentando resistencias estructurales que reproducen lógicas jerárquicas androcéntricas. Así, la asignación de roles según el sexo, junto con las expectativas sociales asociadas a ser mujer, consti-

tuyen obstáculos simbólicos y materiales que inciden en la legitimidad de su autoridad en contextos educativos. Además, las ideas reduccionistas que ligan lo femenino con características como la emocionalidad o el cuidado contribuyen a la despolitización y el aislamiento analítico del liderazgo. Por ello, desde una perspectiva feminista, es necesario visibilizar las condiciones socioculturales, históricas e institucionales que posibilitan o dificultan la agencia de estas mujeres, rompiendo con las visiones individualizantes que descontextualizan su labor directiva.

De este modo, al analizar el estilo de liderazgo ejercido por mujeres en cargos escolares y examinar el clima institucional se puede advertir que las prácticas relacionales, afectivas y colaborativas no son meramente características personales, sino expresiones micropolíticas que disputan los modos jerárquicos y patriarcales de organización escolar. Desde una mirada feminista, estas formas de conducción adquieren un sentido político: no solo transforman los vínculos al interior de la escuela, sino que problematizan los marcos normativos que históricamente han deslegitimado el liderazgo de las mujeres y han subordinado los saberes del cuidado.

Método

Este estudio se inscribe dentro de una investigación básica de carácter no experimental y con diseño *ex post facto*, en tanto que busca comprender fenómenos ya ocurridos sin manipulación de variables, a partir del análisis de percepciones y relaciones en un entorno educativo específico (Álvarez, 2020; Hernández et al., 2014). El objetivo es profundizar en el entendimiento del clima escolar desde la perspectiva del personal docente, con énfasis en las relaciones interpersonales, bajo un enfoque crítico.

El instrumento utilizado fue una adaptación contextualizada de la encuesta diagnóstico de clima organizacional de Monroy Asesores S .C., sometida a juicio de expertos ($n = 5$) y a pruebas de consistencia interna (α de Cronbach = .952). Consta de 60 ítems en escala Likert de cuatro puntos y contempla seis categorías generales: objetivos para el trabajo en la escuela, percepción del liderazgo directivo, relaciones dentro de la escuela, sistema de estímulos y recompensas, trabajo en equipo y comunicación organizacional.

La muestra está conformada por 39 docentes (25 mujeres y 14 hombres), que representan el 67% del total de su planta al momento de la aplicación. Los criterios de inclusión contemplaron que contaran con al menos tres años de experiencia en el ramo. Solo cuatro docentes poseían estudios de posgrado. El muestreo fue aleatorio simple, lo cual garantizó que todos los miembros de la población tuvieran la misma probabilidad de ser seleccionados, asegurando representatividad y validez externa (Hernández et al., 2014). Esta aproximación metodológica permite no solo una lectura estructural del clima escolar, sino también una lectura crítica sobre cómo las relaciones interpersonales, en particular aquellas que implican vínculos jerárquicos y colaborativos, se ven atravesadas por variables de género, poder y reconocimiento.

Este estudio pretende analizar de manera profunda la categoría "relaciones dentro de la escuela", la cual consta de cinco ítems con escala de Likert de cuatro posibles respuestas. Con este enfoque busca captar la percepción docente sobre aspectos clave de la convivencia y el clima organizacional, como el espíritu de equipo, la colaboración interdepartamental, las relaciones con la dirección y la disposición para dar un trato cordial a otros actores escolares. Los ítems aplicados se presentan en la Tabla 2:

Tabla 2
Ítems de la categoría sobre relaciones dentro de la escuela

ÍTEM

1. Considero que en la escuela existe un verdadero espíritu de equipo.
2. Pienso que hay buena colaboración entre los diferentes departamentos de la escuela.
3. Existen buenas relaciones de trabajo entre el director y yo.
4. He observado que se llevan bien y colaboran entre sí los diferentes coordinadores y de la escuela.
5. En la escuela todos tenemos buena disposición para tratar bien a los visitantes, alumnos, padres de familia, proveedores, etcétera.

Fuente: Ítems de la encuesta contextualizada.

Esta estrategia metodológica permite una lectura estructural del clima escolar, así como una aproximación crítica para analizar cómo las relaciones jerárquicas se enmarcan por dinámicas de género, poder y reconocimiento. De esta forma, se abren posibilidades para interpretar el clima institucional como un espacio donde se producen tensiones, resistencias y prácticas micropolíticas que impactan en la cultura escolar y en la legitimidad del liderazgo.

Es pertinente señalar que, como parte de la investigación más amplia de la que se deriva este estudio, se aplicó un cuestionario a la directora del centro escolar con el objetivo de recuperar su autopercepción sobre el ejercicio del liderazgo. Aunque el instrumento no estuvo orientado a indagar su identidad política o ideológica, sus respuestas aportan elementos con los que se puede entender su estilo de conducción como una práctica basada en la colaboración, la comunicación horizontal y el reconocimiento mutuo.

Por esta razón, cuando en este análisis se hace referencia al liderazgo femenino como una forma de resistencia micropolítica, no se está afirmando que toda mujer líder encarne necesariamente valores feministas, ni que exista una forma única de liderar por el hecho de ser mujer. Aunque la iden-

tidad feminista no fue un criterio de inclusión para seleccionar el caso, ni se indagó de forma explícita, la interpretación de sus prácticas directivas como formas de resistencia se fundamenta en una lectura situada desde el marco teórico feminista, a partir de los datos recabados, del contexto institucional y de los supuestos epistemológicos que orientan este trabajo.

Presentación y análisis de resultados

Las relaciones dentro de la escuela

Las funciones de los directivos y otros profesionales en un centro educativo están formalmente establecidas desde instancias administrativas y se relacionan con recursos materiales y humanos, tiempos, procedimientos y estructuras. Un ambiente laboral adecuado es crucial para el buen funcionamiento de las escuelas y el desarrollo eficaz del personal. A su vez, en la educación contemporánea resulta fundamental atender las necesidades de los docentes para que trabajen en un ambiente armonioso y adecuado, lo que también implica que los directivos deben influir positivamente en los docentes para alcanzar metas comunes y ejercer un liderazgo exitoso.

El clima escolar incluye factores como cohesión, comunicación, trabajo en equipo, autonomía, obje-

tivos de la organización y estilo de dirección, siendo las relaciones interpersonales esenciales en este análisis, donde se evalúan en dimensiones como el espíritu de colaboración y respeto, las relaciones laborales entre el director y el personal, la cooperación entre coordinadores y la disposición para tratar bien a otros miembros de la comunidad educativa. Estas dimensiones, por su parte, son cruciales para entender y mejorar el clima escolar, contribuyendo significativamente a un ambiente de trabajo positivo y colaborativo. La Figura 1 muestra los resultados vinculados con el espíritu de equipo en la escuela:

Figura 1
El espíritu de equipo



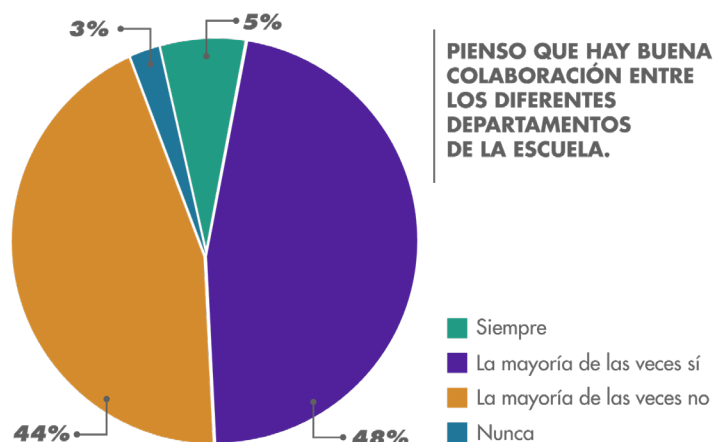
Fuente: Elaboración propia.

La información anterior nos permite considerar que el trabajo en la escuela se realiza dentro de un ambiente de colaboración y respeto. Sobre esto, Misad et al. (2022) señalan que el respeto entre los actores educativos es uno de los componentes que garantizan un clima óptimo. Sin embargo, aunque en general se estima que la escuela es una institución colaborativa y respetuosa, los hallazgos indican un potencial significativo para mejorar y crear un ambiente de equipo donde todos los miembros del personal puedan contribuir y sentirse valorados.

Por otra parte, desde el ámbito organizacional, se representa la escuela como un sistema social, en particular como uno abierto, que toma recursos del medio, los procesa y los devuelve al medio (Colorado, 2022). Así, la colaboración de todo aquello

que lo conforma es necesaria para su buen funcionamiento. En la Figura 2 se observan los resultados de la dimensión que analiza este aspecto:

Figura 2
Colaboración entre departamentos

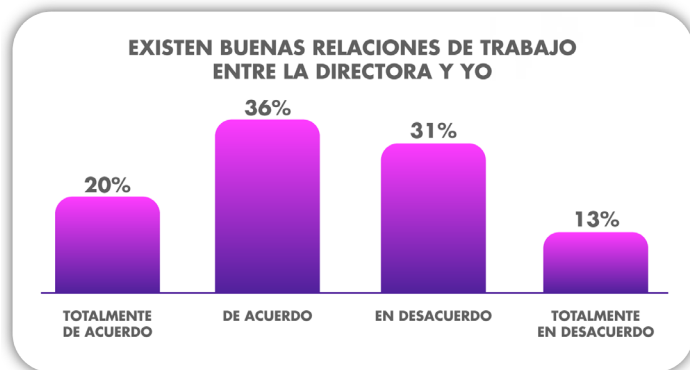


Fuente: Elaboración propia.

El logro de la eficiencia de cualquier organización es resultado de la contribución de sus partes. En este sentido, de acuerdo con Niebla (2020), la colaboración incide en un proceso completo de formación escolar que involucra a todo el personal, independientemente del puesto o rol que ostenten. De tal forma, la coordinación de los administrativos, directivos y maestros, así como de los padres y los mismos educandos, es un eje central para alcanzar las metas concretas y los objetivos comunes de los actores en el escenario educativo.

Es importante agregar que quien dirige una institución tiene un papel medular en el cumplimiento de los objetivos comunes debido a su capacidad de influencia y movilización al promover una cultura colaborativa (Poma y Granda, 2020; Alegre y Kwan, 2021; Carrasco y Barraza, 2021; Meza y Ramos, 2021). En la Figura 3 aparecen los resultados obtenidos en torno a las relaciones que se establecen entre la directora del centro educativo y los docentes:

Figura 3
La relación entre director y maestros



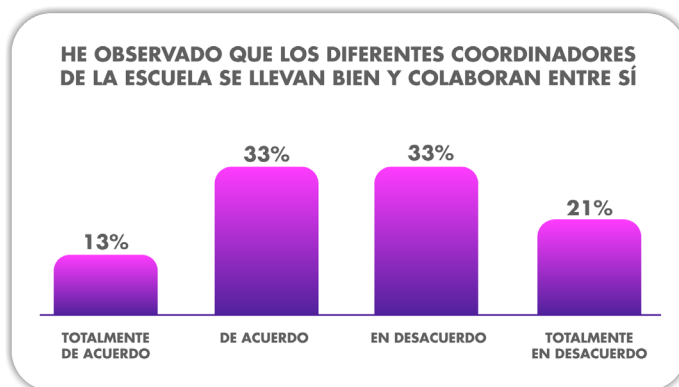
Fuente: Elaboración propia.

Con base en los datos expuestos, se observa que en el plano individual existen buenas relaciones interpersonales entre directora y los docentes. Al ser una figura investida de liderazgo y poder por su posición jerárquica, quien encabeza una organización escolar debe cubrir diversas dimensiones organizativas con respecto a su función, entre las que se destacan la mejora continua, el trabajo en equipo, la obtención de resultados y las relaciones interpersonales. Estas últimas incluyen la comunicación efectiva y empática, el establecimiento de relaciones de confianza en el grupo, la gestión constructiva de conflictos y problemas internos, así como el desarrollo tanto personal como profesional de los miembros del equipo (Villace, 2020).

Lo anterior se corresponde con lo que mencionan Pérez y Puentes (2022), quienes argumentan que, en la creación de climas positivos favorables, los directivos tienen un rol esencial. En este mismo orden de ideas, Abarca et al. (2021) indican que una de las funciones atribuidas a los directores es crear climas escolares satisfactorios, por lo que deben ser capaces de hacerlo, y en ese sentido es necesario fortalecer las relaciones para conducir a los centros educativos a la efectividad.

Como se ha mencionado, la efectividad en un centro escolar requiere la sinergia y colaboración de todos los departamentos que lo conforman, de tal forma que las relaciones que se forjan entre quienes dirigen y coordinan estos departamentos y toda la comunidad son de gran importancia en el cumplimiento de los objetivos institucionales. Al respecto, en la Figura 4 se concentra la información sobre la percepción de los docentes en cuanto al modo en que los diferentes departamentos operan y se relacionan entre sí:

Figura 4
La relación entre coordinadores



Fuente: Elaboración propia.

Estas cifras suponen que la colaboración entre coordinadores realmente no es tan cordial o buena. Quien dirige se encarga de articular todos los elementos de la estructura organizacional, para lo cual debe poseer autoridad como parte de su función directiva (Niebla y Castro, 2023), ya que dicha facultad le permitirá regular y establecer el trabajo conjunto de todos los elementos existentes.

Finalmente, en la búsqueda de analizar los factores internos y externos que intervienen en el clima escolar, es necesario observar las percepciones en torno a la interacción con los agentes externos al centro escolar. La Figura 5 muestra los resultados sobre la disposición que tiene la comunidad escolar para tratar a otros de sus miembros:

Figura 4

La disposición para tratar bien a otros miembros de la comunidad escolar



Fuente: Elaboración propia.

La información obtenida expresa una realidad preocupante, pues se observa que la disposición para tratar con cordialidad a otros miembros de la comunidad es casi nula. Estos resultados se contraponen con la idea de Barroso (2007), quien, al hablar de la responsabilidad social de las organizaciones, argumenta que el trabajo conjunto de la comunidad escolar es vital para la organización tanto en su operación efectiva como en la resolución de problemas, además del trato respetuoso, ético y leal a los padres de familia, proveedores y otras instituciones, con lo que se establecen relaciones de calidad. De tal forma, “al ganar todos, gana también la institución” (p. 53).

Tras presentar los datos cuantitativos que dan cuenta de la percepción del personal docente en torno al clima escolar, es preciso avanzar hacia una interpretación situada de dichos hallazgos, ya que los resultados obtenidos a través del cuestionario permiten identificar tendencias en la percepción sobre las relaciones interpersonales dentro del centro escolar. Si bien el diseño metodológico es de corte cuantitativo, el análisis que aquí se propone articula estos datos con una lectura feminista crítica del liderazgo educativo.

Cabe señalar que, en el marco de la investigación más amplia de la que se deriva este estudio, también se aplicó un cuestionario estructurado a la directora del plantel, lo que permitió recuperar su autopercepción sobre el estilo de liderazgo que ejerce. Aunque dicho instrumento no estuvo orientado a indagar posicionamientos ideológicos, sus respuestas aportan elementos que ayudan a contextualizar la conducción institucional como una práctica orientada al trabajo colaborativo, al reconocimiento mutuo y a la promoción de una convivencia respetuosa.

Desde esta perspectiva, el clima escolar no se reduce a un conjunto de condiciones funcionales, sino que se configura como un espacio atravesado por relaciones de poder, disputas simbólicas y formas cotidianas de organización. Leído desde esa clave interpretativa, el liderazgo que emerge en este escenario puede entenderse como una forma de resistencia micropolítica frente a las lógicas jerárquicas propias del conservadurismo escolar. En este sentido, es importante mencionar lo que argumentan Pineda et al. (2021) en cuanto a que los vínculos se pueden orientar para crear sinergia institucional e impulsar el trabajo colaborativo, así como centrarse en las exigencias que establecen las políticas de mejora para obtener mejores resultados.

El análisis general de las relaciones interpersonales en el entorno escolar revela, por tanto, que coexisten fortalezas —como el espíritu de equipo y el vínculo con la figura directiva— con áreas que requieren atención urgente, en particular la colaboración interdepartamental y el trato cordial hacia otros actores de la comunidad. Este panorama parcial positivo debe ser interpretado con cautela, ya que, si bien existen bases para la construcción de un clima organizacional favorable, también emergen

tensiones internas que pueden erosionar la cohesión institucional si no se abordan de manera crítica.

Desde un enfoque feminista crítico, más allá de leer estas relaciones como indicadores funcionales, deben entenderse como expresiones de estructuras de poder, vínculos afectivos y marcos normativos que configuran la vida institucional. Asimismo, tal como sostienen Homs (1994) y Buxarrais y Valdivielso (2021), el liderazgo escolar no puede reducirse a la gestión técnica ni al cumplimiento de metas, sino que debe interpretarse como una práctica política en la que el cuidado, la escucha y el reconocimiento mutuo constituyen dimensiones centrales. En este sentido, las relaciones positivas entre la directora y el cuerpo docente revelan una forma de liderazgo situada que responde a una ética del cuidado, desafiando las lógicas androcéntricas y jerárquicas que tradicionalmente han estructurado la autoridad en las escuelas (Carrasco y Barraza, 2021; Niebla y Castro, 2023).

Este tipo de liderazgo, cuando es ejercido por mujeres desde una clave colaborativa y horizontal, encarna lo que diversas autoras feministas han descrito como formas de resistencia micropolítica, es decir, prácticas que cuestionan desde lo cotidiano los modos de organización autoritarios y patriarcales del poder educativo (Giroux, 2013). Así, el liderazgo afectivo-relacional no es una cualidad personal o un rasgo de estilo, sino una apuesta política por construir instituciones más democráticas y humanas.

No obstante lo anterior, la baja percepción sobre la colaboración entre coordinaciones y el trato hacia los visitantes advierte sobre barreras estructurales aún vigentes. La segmentación entre departamentos y el debilitamiento del vínculo con actores comunitarios reflejan lógicas de encierro institucional y posibles conflictos de poder no resueltos (Raczynski y Muñoz, 2005). Si

estas condiciones se prolongan, afectarán la eficacia organizacional y la legitimidad social de la escuela.

En este contexto, el liderazgo escolar debe asumir el desafío de articular prácticas relacionales que promuevan la cooperación, el respeto y la equidad. Tal como señala Tronto (1993), el cuidado, además de ser una responsabilidad moral, es una práctica política que estructura los vínculos y redefine el sentido del poder. Por tanto, consolidar climas escolares democráticos exige voluntad técnica sumada a una transformación cultural e institucional que reconozca el valor del trabajo afectivo, la participación colectiva y la justicia relacional como ejes del quehacer educativo.

En este marco, los resultados del cuestionario muestran que ciertos rasgos del liderazgo ejercido en el plantel (como la disposición al diálogo, la cercanía con el personal y la promoción del trabajo en equipo) pueden ser interpretados como expresiones situadas de una conducción que resiste lógicas jerárquicas tradicionales. Si bien no puede afirmarse que se trata de un liderazgo feminista en sentido estricto, se identifican elementos que remiten a formas de autoridad relacional y horizontal. Esta interpretación no implica una extrapolación de los datos, sino una lectura situada que reconoce que el análisis del clima escolar posibilita interrogar los dispositivos simbólicos y estructurales que configuran las relaciones de poder dentro de las instituciones educativas.

Consideraciones finales

El análisis de las percepciones del personal docente respecto a las relaciones interpersonales en el contexto escolar permitió identificar aspectos clave sobre la configuración del clima institucional. En particular, los resultados evidencian una valoración positiva del vínculo entre los docentes y la dirección,

así como del espíritu de equipo. Sin embargo, también se observan tensiones relevantes en la colaboración entre las coordinaciones académicas y en la disposición para dar un trato cordial a otros actores de la comunidad, lo cual da cuenta de un entramado institucional complejo y parcialmente articulado.

Estas percepciones, recogidas a través del cuestionario aplicado al colectivo docente, ofrecen una mirada situada sobre las condiciones relacionales que configuran el ambiente laboral y educativo. Si bien los hallazgos no permiten afirmar que el liderazgo ejercido es feminista en sentido estricto, es posible advertir que determinadas prácticas relacionales basadas en la cercanía, el respeto y la escucha abren espacios para una gestión menos jerárquica, más horizontal y participativa. Esto resulta especialmente relevante en contextos escolares donde persisten dinámicas tradicionales que obstaculizan la colaboración interdepartamental y la vinculación con la comunidad.

Desde un enfoque feminista crítico, estas formas de liderazgo relacional pueden ser interpretadas como expresiones de una resistencia micropolítica, pues tensionan las lógicas androcéntricas que han dominado históricamente la gestión educativa. Siguiendo lo señalado por autores como Murillo et al., (2011), las relaciones sociales no son neutrales, ya que, al ser estructuras de poder, son capaces de reproducir o desafiar la desigualdad. De tal modo, las prácticas interpersonales en el ámbito escolar adquieren un carácter político porque configuran climas institucionales que habilitan (o restringen) formas más democráticas de convivencia y liderazgo.

En este sentido, resulta pertinente incorporar una concepción del liderazgo como una práctica relacional situada con la facultad de establecer vínculos legítimos sin apelar a la jerarquía como única forma

de autoridad. Dentro de la teoría feminista crítica se ha propuesto una resignificación del poder directivo que privilegie el reconocimiento de la subjetividad, el sostenimiento del conflicto como parte de la vida institucional y la posibilidad de conducir desde una ética política del cuidado (Reverter y Medina, 2017). Esta perspectiva permite imaginar formas no tradicionales de ejercer el liderazgo, en las que el vínculo, el diálogo y la horizontalidad se constituyen como fuentes de legitimidad organizacional.

La persistencia de estructuras segmentadas y la debilidad de algunos vínculos interinstitucionales evidencian los límites de una gestión relacional cuando no se acompaña de estrategias institucionales más amplias que fomenten la corresponsabilidad, el trabajo colectivo y el reconocimiento de las diversidades. Fortalecer el clima escolar, entonces, no es solo un asunto de gestión técnica, sino una tarea ética y política que interpela el modelo de escuela, la cultura organizacional y el tipo de relaciones que se promueven desde la dirección. En este horizonte, el análisis del clima escolar debe asumirse como una herramienta diagnóstica y además como una vía para visibilizar las relaciones de poder, reconocer los aportes de los liderazgos relacionales y avanzar hacia formas de gestión escolar que contribuyan a la equidad, la participación y la justicia institucional.

Si bien este análisis aporta elementos significativos para comprender las relaciones interpersonales como configuradoras del clima escolar, su alcance está delimitado por su enfoque cuantitativo y la focalización específica en la categoría "Relaciones dentro de la escuela"; por otro lado, sus resultados no son generalizables por tratarse de un estudio de caso único. Sin embargo, al integrar estos hallazgos a una lectura situada y crítica, se contribuye a

la construcción de marcos interpretativos sobre el liderazgo en contextos escolares, ofreciendo claves interpretativas relevantes que pueden ser retomadas por futuras investigaciones enmarcadas en enfoques feministas de la educación.

Referencias bibliográficas

- Abarca, S., García, M. y Ortiz, R. A. (2021). El liderazgo directivo en la gestión de conflictos de instituciones educativas. *Atenas. Revista Científico Pedagógica*, 2(54), 172-188. <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/4346>
- Alcívar, N., Montecé, S. y Montecé, L. (2022). La igualdad y el feminismo. *Dilemas contemporáneos: educación, política*. 9(1), 1-13. <https://dilemas-contemporaneoseducacionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2984>
- Alegre, M. Á. y Kwan, C. K. (2021). Gestión directiva y estilos de liderazgo en educación superior. Una revisión de la literatura. *RADEE. Revista de Análisis y Difusión de Perspectivas Educativas y Empresariales*, 1(2), 65-73. <https://doi.org/10.56216/radee022021dic.a06>
- Álvarez, A. (2020). *Clasificación de las investigaciones* [Tesis, Universidad de Lima].
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 117-135. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/download/47518/49556>
- Barroso, F. G. (2007). Responsabilidad social empresarial y sugerencias para su aplicación en instituciones educativas. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria. Revista de Investigación de la Universidad Simón Bolívar*, 6(6), 48-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2695342>
- Buxarrais E., M. R. y Valdivielso, G., S. (2021). La perspectiva feminista en la educación y sus debates actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 129-147. <https://doi.org/10.14201/teri.25923>
- Carrasco, A. y Barraza, D. (2021). Una aproximación a la caracterización del liderazgo femenino: el caso de directoras escolares chilenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 887-910. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8073010>
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Colorado, S. (2022). El desarrollo ético de la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 311, 47-50.
- Daft, R. L. (2006). *La experiencia del liderazgo* (3.ª ed.). Cengage Learning.
- Giroux, H. A. (2013). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, J. F. (2020). Modelos mentales sobre el clima escolar: estudio con docentes y estudiantes de básica primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(2), 69-78. <https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/rip.13204/1587>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hersey, P., Balchard, K. y Johnson, D. (1998). *Administración del Comportamiento Organizacional. Liderazgo Situacional*. Pearson Prentice Hall.

- Hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI Editores.
- Mena, I. y Valdés, A. M. (2008). Clima social escolar. *Valoras UC*. <https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/clima-social-escolar>
- Meza, K. y Ramos, A. S. (2021). Estilos de liderazgo del director educativo. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 1(1).
- Misad, K., Misad, R. y Dávila, O. (2022). El clima escolar desde la gestión directiva en Latinoamérica: una revisión de la producción académica. *Gestionar: revista de empresa y gobierno*, 2(2), 7-24. <https://revistagestionar.com/index.php/rg/article/view/31/72>
- Moncayo, B. y Zuluaga, D. (2015). Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia. *Pensamiento & Gestión*, (39), 142-177. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64644480009.pdf>
- Murillo, J., Roman, M., Hernández-Castilla, R. (2011). Una evaluación justa para una sociedad justa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3690176.pdf>
- Narodowski, M. (2020). Neoconservadurismo y educación en América Latina: disputas por el currículo escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250030>
- Niebla, S. Y. (2020). La evaluación de la competencia del liderazgo en la dirección escolar, desde la perspectiva de la socioformación. [The evaluation of leadership competence in school management, from the perspective of socioformation]. *Forhum. International Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(2), 23-31. <https://www.cife.edu.mx/forhum/index.php/forhum/issue/view/2/13>
- Niebla, S. Y. y Castro, J. A. (2023). El clima organizacional y la dirección escolar en el nivel medio superior. En Barraza, A., Lerma, A. y Cárdenas, T. J. (Coords.), *Política y gestión educativa: aproximaciones investigativas y objetos de estudio* (pp. 80-95). Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Ortiz Ortega A. (2009). *Poder, mujeres y liderazgo: guía incluyente en un contexto global*. Instituto Estatal de las Mujeres. https://www.cfi.gov.ar/src/img_up/09092020.0.pdf
- Pérez, D. J. y Puentes, A. I. (2022). Clima escolar: conceptualización y variables. *Revista Pensamiento y Acción*, (32), 51-71. <https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933>
- Pineda, M., Palma, E., Assaél, J. y Redondo, J. (2021). Relaciones entre coordinadores municipales y directores de escuelas públicas en Chile. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 45-60. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.003>
- Poma, P. N. y Granda, D. M. (2020). El director escolar como líder de la comunidad educativa. *Sociedad & Tecnología*, 3(1), 29-38. <https://doi.org/10.51247/st.v3i1.59>
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Gobierno de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2108/mono-925.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Reddin, William J. (1989). *Efectividad Gerencial*. Editorial Diana.
- Reverter, S. (2022). La perspectiva de género en la educación universitaria de grado. En S. Reverter (Ed.), *Experiencias docentes de la introducción de la perspectiva de género* (pp. 9-25). Universitat Jaume I.
- Reverter, S. y Medina, M. (2017). Intersecciones entre liderazgo y feminismo. *Dossiers Feministes*, (22), 5-12. <http://dx.doi.org/10.6035/Dossiers.2017.22.1>
- Rodríguez, D. (2004). *Diagnóstico organizacional*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 22(41), 153-178. <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v22n41/art07.pdf>
- Santa María, H., Ostos, F., Romero, S., y Ventosilla, D. (2021). Política educativa en América Latina. *Revista Innova Educación*, 3(2), 321-334. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.002>
- Villace, C. (2020). *Liderazgo y gobierno estratégico de las universidades* [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca]. Repositorio documental Gredos. <https://gredos.usal.es/handle/10366/145525>



Héctor José Velázquez González

Universidad de Maryland Eastern Shore
(Maryland, Estados Unidos de América)
hjvelazquezgonzalez@umes.edu
<https://orcid.org/0000-0003-4621-738X>

Laura Pietri Gómez

Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico
(Puerto Rico)
ipietri@pucpr.edu
<https://orcid.org/0000-0001-5386-6973>

Daritza Vélez Pérez

Oregon Research Institute (Oregon, Estados Unidos de América)
dvelez@ori.org
<https://orcid.org/0000-0002-4558-659X>

Recibido: 09 de diciembre de 2024

Aceptado: 12 de marzo de 2025

Publicado: 20 de agosto 2025



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16748984>

Sección: *General*

Suicidio: miradas de docentes en el entorno universitario

Resumen

El suicidio se reconoce como un proceso multifacético que suele iniciar con ideación suicida, puede evolucionar hacia intentos y, en algunos casos, culminar en el acto mismo. En el contexto universitario, trabajos resaltan que el suicidio es una de las causas principales de mortalidad estudiantil, subrayando la necesidad urgente de estrategias efectivas de prevención y apoyo en instituciones de educación superior. Este estudio involucró a 21 docentes de Puerto Rico en grupos focales y entrevistas semiestructuradas para comprender sus percepciones, respuestas emocionales y sentido de preparación ante conductas suicidas estudiantiles. Los resultados revelan que, aunque el profesorado actúa como primer respondiente, carece de entrenamiento específico o protocolos adecuados para manejar estas crisis. Las conceptualizaciones del suicidio incluyen percepciones tanto de un proceso mental como de un acto impulsivo. Además, se observaron barreras institucionales, incomodidad al abordar explícitamente el tema y el impacto de la relación profesor-estudiante en el bienestar estudiantil. Los hallazgos de este estudio resaltan la necesidad de capacitación continua en salud mental, con especial énfasis en prevención y manejo del comportamiento suicida, apoyo institucional al profesorado y la creación de una cultura universitaria que fomente conversaciones abiertas sobre salud mental para mejorar la respuesta ante crisis estudiantiles.

Palabras clave: suicidio, estudiantes universitarios, percepciones del profesorado, salud mental, educación superior.

Suicide: College Professors' Perspective

Abstract

Suicide is recognized as a multifaceted process that usually begins with suicidal ideation, can evolve into attempts and, in some cases, culminate in the act itself. In the university context, studies highlight that suicide is one of the main causes of student mortality, underscoring the urgent need for effective prevention and support strategies in higher education institutions. This study involved 21 teachers from Puerto Rico in focus groups and semi-structured interviews to understand their perceptions, emotional responses, and sense of preparedness for student suicidal behaviors. The results reveal that, although teachers act as first responders, they lack specific training or adequate protocols to manage these crises. Conceptualizations of suicide include perceptions of both a mental process and an impulsive act. In addition, institutional barriers, discomfort in explicitly addressing the issue, and the impact of the teacher-student relationship on student well-being were observed. This research findings emphasizes the need for ongoing mental health training, with a special emphasis on preventing and managing suicidal behavior, institutional support for faculty, and the creation of a campus culture that encourages open conversations about mental health to improve student crisis response.

Keywords: suicide, university students, faculty perceptions, mental health, higher education.

Introducción

El suicidio es un fenómeno humano complejo que suele seguir un curso progresivo, comenzando con la ideación suicida, avanzando hacia intentos, y en alg-

unos casos, culminando en la muerte autoinfligida. A nivel mundial, se posiciona como una de las principales causas de muerte entre jóvenes, lo que lo convierte en una prioridad de salud pública (CDC, 2024; OMS, 2024; López et al. 2024). En el contexto universitario, esta problemática adquiere particular relevancia, ya que los estudiantes enfrentan factores de riesgo únicos relacionados con el proceso de transición a la adultez, las demandas académicas, la presión social, el aislamiento emocional y el limitado acceso a servicios de salud mental (García et al., 2023; Drum et al., 2009; Lázaro-Pérez et al., 2023). Estos elementos colocan al estudiantado universitario en una posición de alta vulnerabilidad, lo que exige con urgencia la implementación de estrategias efectivas de prevención e intervención en las instituciones de educación superior.

En Latinoamérica, los datos disponibles refuerzan esta preocupación. En Puerto Rico, estudios han reportado que un 8% del estudiantado universitario ha intentado suicidarse y un 7% ha presentado ideación suicida (Maldonado-Santiago y Rivera-Lugo, 2015; Vélez-Pérez et al., 2017). De igual forma, en una universidad colombiana, el 9.7% de los estudiantes encuestados manifestó haber realizado al menos un intento suicida durante su carrera académica (Vélez-Pérez et al., 2021). Estas cifras ponen de manifiesto la urgencia de desarrollar programas institucionales que integren la atención a la salud mental, la promoción del bienestar emocional y la formación del personal docente como parte de una respuesta sistémica al suicidio en el ámbito universitario.

Este artículo presenta los hallazgos de una investigación cualitativa realizada en Puerto Rico, cuyo propósito fue explorar las percepciones, sentires y experiencias del personal docente ante el comportamiento

suicida en estudiantes universitarios. Para contextualizar los hallazgos, a continuación, se presenta el marco teórico referencial que sustenta esta investigación y permite comprender las concepciones sociales, institucionales y psicológicas que atraviesan el fenómeno del suicidio en el contexto universitario.

Desafíos en la adaptación universitaria y riesgos asociados

Las universidades no solo funcionan como centros de educación, sino como entornos de desarrollo social. Sin embargo, la transición universitaria incluye retos que incrementan el riesgo de problemas de salud mental, entre ellos el alejamiento familiar, la presión académica y la creación de nuevas redes sociales. Asimismo, requiere que los estudiantes se adapten a un nuevo entorno, donde experimentan altos niveles de estrés y soledad que afectan su rendimiento y bienestar (Berrío y Mazo, 2011; Carrillo, 2016; Bañuelos et al., 2024). Según un informe del Foro Económico Mundial, la salud mental es una prioridad en los campus, y el 70% de los rectores de universidades lo consideran un problema urgente (World Economic Forum, 2022). El aislamiento social y la nostalgia por amistades pasadas son desafíos que afectan a los estudiantes y refuerzan los sentimientos de soledad que pueden obstaculizar su integración en el nuevo entorno (Caldera et al., 2007). Estudios recientes, como los de Restrepo et al. (2023) y Meneghel et al. (2019), subrayan la importancia de la regulación emocional y el apoyo social para lograr una adaptación exitosa a la vida universitaria.

Además de lo antes expuesto, diversos factores de riesgo contribuyen al comportamiento suicida en estudiantes universitarios, tales como problemas académicos, presión social, dificultades económicas y la falta de apoyo emocional. Además, las relaciones despersonalizadas en el entorno académico dificultan el ac-

ceso a un apoyo genuino (Appelbaum, 2006; Bentancurt, 2006). En efecto, se considera que problemas de progreso académico, ausentismo y cuestiones disciplinarias podrían estar encubriendo comportamientos suicidas (SPRC, 2014; Villegas Retamal et al., 2024). Según Bañuelos-Barrera et al. (2024), la disfuncionalidad familiar y los conflictos personales también aumentan el riesgo, situaciones que deben contemplarse desde los espacios institucionales.

Relación docente-estudiante en el contexto universitario

La respuesta institucional a estos problemas ha evolucionado hacia una postura más activa, reconociendo la necesidad de estrategias de intervención orientadas a la prevención. No obstante, el estigma asociado a la salud mental y los tabúes dificultan la búsqueda de ayuda y promueven el silencio (Equipo de la RUM, 2023). Brandt (2014) señala que, para crear un entorno universitario de bienestar, es esencial superar estas barreras, comenzando con la construcción de vínculos transformadores entre docentes y estudiantes.

La relación entre docentes y estudiantes puede funcionar como un elemento que promueve el bienestar del estudiantado (Maldonado-Santiago et al., 2017). Los profesores, al estar en contacto directo con los estudiantes, suelen ser los primeros en notar señales de angustia y ansiedad, lo que facilita la derivación hacia servicios de apoyo cuando es necesario (Rau et al., 2013; Solarte et al., 2024). No obstante, la falta de capacitación en algunos docentes para intervenir en situaciones de crisis limita la efectividad de este vínculo. Aun así, algunos estudiantes consideran que la universidad y la relación con los docentes ayudan a fortalecer su personalidad y autoconocimiento, promoviendo la autorreflexión y brindando un espacio protector (Maldonado-Santiago et al., 2017).

Esta percepción coincide con estudios que destacan la importancia de que los docentes reciban formación específica en salud mental para mejorar su capacidad de intervención en situaciones de dificultad (Aguayo-Ortega y Barahona-Escobar, 2024) que posibilite la continuidad de la protección de estudiantes en riesgo. En un entorno que valora la empatía y la apertura, los estudiantes encuentran apoyo en figuras docentes que los escuchan y orientan, sin juicios (Zalaquett y Rodríguez, 2013). La literatura actual muestra una notable escasez de estudios que exploren las percepciones del personal docente sobre el suicidio, lo que es preocupante dada su relevancia en la identificación temprana de señales de riesgo (Maldonado-Santiago y Rivera-Lugo, 2015).

Las universidades deben asumir un papel activo en la prevención, creando una red de apoyo que permita a los estudiantes buscar ayuda sin estigma (Aguayo-Ortega y Barahona-Escobar, 2024; Brandt, 2014; Maldonado-Santiago et al., 2017). La relación docente-estudiante es esencial para establecer un ambiente de bienestar donde el acceso a recursos de salud mental sea fácil y eficaz. Con base en lo anterior, es necesario y urgente extender la oportunidad a la facultad para que apalabren sus pensamientos y sentimientos en torno al suicidio. El propósito de la investigación fue promover en los docentes una mayor conciencia del impacto de su interacción con sus estudiantes en el bienestar psicosocial y educativo. Por otra parte, se buscó que tomaran conciencia de cuán pertinentes y significativos son sus acercamientos al manejar situaciones que involucren el espectro del comportamiento suicida de sus estudiantes, con el fin último de fortalecer sus destrezas de interacción y acercamiento para propiciar una mayor sensibilización en torno al espectro del comportamiento suicida en el ambi-

to universitario. Con base en lo anterior, los objetivos específicos de la investigación se dirigieron a: 1) conocer las posturas que los docentes asumen frente al comportamiento suicida en estudiantes universitarios, 2) describir los sentimientos respecto a las habilidades que poseen los docentes para acompañar al estudiantado con comportamiento suicida, y 3) saber los significados que le atribuyen los docentes a la universidad como espacio para la vida, para identificar acciones pertinentes y formas significativas de estar presentes en situaciones de estudiantes universitarios con comportamiento suicida.

Método

Diseño de investigación

La metodología empleada en este estudio fue de enfoque cualitativo, lo que permitió explorar en profundidad las percepciones, experiencias y significados atribuidos por los docentes al comportamiento suicida en el contexto universitario (Seidman, 2013). Se utilizó la técnica de grupos focales como estrategia principal para la recopilación de información, facilitando el diálogo entre participantes y el intercambio de perspectivas (Banister et al., 2004). La discusión fue guiada por una entrevista semiestructurada, diseñada a partir de las dimensiones y categorías analíticas del estudio, lo que aseguró una coherencia entre los objetivos de investigación y las verbalizaciones obtenidas.

Procedimiento

Una vez que la Junta de Revisión Institucional de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico aprobó la investigación, se procedió a solicitar una lista de docentes de tiempo completo y parcial de una universidad de Puerto Rico. A todos los docentes de la institución ($n = 233$) se les extendió una invitación por correo electrónico y, basados en un muestreo por disponibilidad, 21

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	PREGUNTAS
REPRESENTACIÓN DEL COMPORTAMIENTO SUICIDA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivación y evasión del suicidio 2. Suicidio como componente biológico o individual 3. Suicidio como proceso mental o como acto 4. Resonancia emocional 5. Juicios valorativos: moral o ética 6. Religiosidad y comportamiento suicida 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué piensas del suicidio? ¿Cómo lo describirías? ¿Cómo lo definirías? ¿Qué te inquieta del suicidio? ¿Qué te preocupa? 2. Fuera de la universidad, ¿qué experiencias has tenido con relación al suicidio? ¿Cómo te sentiste? ¿Cómo lo manejaste?
PERCEPCIÓN DE HABILIDADES Y CAPACIDADES DE ACOMPAÑAMIENTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Responsabilidad social 2. Apoyo y empatía 3. Límites y dificultades para el acompañamiento 4. Barreras y riesgos institucionales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es para ti la relación docente-estudiante? ¿Cuán significativa es para ti tu interacción con tus estudiantes? ¿Cómo crees que debiera ser? 2. Como docente universitario, ¿cuál sería la pertinencia de considerar la relación suicidio estudiantil-universidad? 3. ¿Qué experiencias, directas o indirectas, has tenido con estudiantes con comportamiento suicida (ideación, intento, suicidio)? ¿Cómo las enfrentaste? ¿Qué hiciste? ¿Te fue difícil? ¿Por qué? ¿Cuándo ocurrieron? Describe en detalle lo que conozcas de esa experiencia (qué hizo, cómo, cuándo, por qué).
SIGNIFICADO DE LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO DE VIDA Y BIENESTAR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Red de apoyo institucional 2. Entorno seguro y saludable 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles elementos (situaciones, personas) de la educación universitaria te parece que podrían empujar a un estudiante a considerar el suicidio como una opción? ¿Cuáles elementos podrían rescatarlo? 2. ¿Qué prácticas asumes como docente universitario que propician la universidad como un espacio para la vida? 3. ¿Cómo sientes que la universidad te ha preparado para enfrentar estas experiencias?
PRÁCTICAS DE APOYO Y PRESENCIA SIGNIFICATIVA: ACCIONES Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intervención temprana 2. Protocolos de prevención 3. Acciones preventivas 4. Formación continua 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué hace la universidad para prevenir el suicidio estudiantil? ¿Qué más puede hacer? ¿Y tú? 2. ¿Qué te parece esta investigación? ¿Recomendaciones o comentarios que quieras hacernos?

Tabla 1. Dimensiones, categorías y preguntas de la entrevista semiestructurada

aceptaron participar. Con estos se discutió el consentimiento informado, asegurando que comprendieran los detalles de su participación y las implicaciones éticas antes de firmar. Luego de que los participantes

firmaran la hoja de consentimiento informado, se coordinó la fecha para conducir los grupos focales, los cuales se realizaron de manera virtual, utilizando la plataforma Zoom Cloud Meetings.

Se recopilaron datos como género, edad, facultad y experiencia profesional con una hoja de datos sociodemográficos. Para dirigir los grupos focales, se diseñó una guía de entrevista semiestructurada de orientación fenomenológica para explorar los pensamientos, emociones y roles de los docentes ante el suicidio estudiantil. Los grupos focales fueron audiograbados con consentimiento previo, y los datos recogidos fueron transcritos *ad verbatim*. Para preservar la confidencialidad, cada participante recibió un código y todos los documentos sensibles fueron asegurados con estricta confidencialidad. Siguiendo los principios éticos, el análisis de contenido se llevó a cabo mediante el método de Krippendorff (2018), asegurando un proceso sistemático en la codificación, reducción de datos y construcción analítica final. Para esta investigación el sistema de clasificación y codificación se basó en dimensiones y categorías (ver Tabla 1).

La información recopilada se procesó con asistencia del programa Atlas.ti como herramienta de análisis cualitativo para organizar, codificar y categorizar las transcripciones de los grupos focales. El software permitió identificar patrones, crear redes de relaciones entre categorías y facilitar la visualización estructurada de los hallazgos. Su uso contribuyó a un análisis sistemático y riguroso de los datos recogidos. Los análisis que se realizaron consistieron en establecer frecuencias de conceptos, identificación y categorización de la información y desarrollo de diagramas de vinculación entre dimensiones y categorías.

Participantes

Un total de 21 docentes universitarios seleccionados

por disponibilidad participaron en los grupos focales, dieciséis féminas (76.2%, $n = 16$) y cinco varones (23.8%, $n = 5$). Las edades oscilaron entre los 31 y 67 años. Al momento de la investigación, la mayoría tenía un grado doctoral (47.6%) seguido el grado de maestría (42.9%) y *juris doctor*¹ (9.5%). Cinco participantes (23.8%) pertenecían a la Facultad de Educación, cuatro (19.0%) a la Facultad de Artes y Humanidades, dos (9.5%) a Administración de Empresas, cinco (23.8%) a Ciencias, tres (14.3%) a Estudios Graduados en Ciencias de la Conducta y dos (9.5%) a la Escuela de Derecho.

Hallazgos

Como un acercamiento inicial a la información recopilada, se generó una nube de palabras como un mapa preliminar que guio el análisis de datos cualitativos. La nube (ver Figura 1) resalta las ideas y preocupaciones clave de los docentes sobre el suicidio en el ámbito universitario y sus responsabilidades en el apoyo a los estudiantes que experimentan comportamiento suicida. Términos como “acompañamiento”, “recursos”, “esponsabilidad”, “salud mental” y “prevención” reflejan la importancia que los docentes atribuyen a su rol en la detección temprana y en la creación de un entorno de apoyo.

Para complementar la nube de palabras, se generó una tabla de los conceptos más frecuentes en los grupos focales (ver Tabla 1) que muestra las principales preocupaciones de los docentes frente al comportamiento suicida en estudiantes universitarios. Términos como “apoyo”, “estrategias”, “sensibilidad”, “habilidades” y “prevención” destacan áreas clave

¹ El *juris doctor* (JD) es un título profesional en derecho que se otorga principalmente en Estados Unidos y Canadá, y habilita para ejercer como abogado tras aprobar el examen de licenciamiento. Es equivalente a una maestría avanzada en derecho y constituye el requisito académico principal para la práctica legal en estos países.



Figura 1. Nube de palabras con base en los grupos focales

donde los docentes ven la necesidad de acompañamiento empático. La frecuencia de términos como “institución” y “protocolos” refleja una demanda hacia la universidad para implementar estructuras y capacitaciones efectivas. Esta tabla detalla la nube de palabras al detallar la relevancia y conexión de estos conceptos, proporcionando un marco para comprender los resultados y orientar recomendaciones en políticas de salud mental.

El primer objetivo de esta investigación exploró cómo los docentes perciben y asumen el comportamiento suicida en estudiantes universitarios. Se identificó que los participantes describieron el suicidio de dos maneras interrelacionadas: como un proceso mental y como un acto final. Esta distinción refleja

CONCEPTOS	FRECUENCIA
ESTUDIANTE	489
SUICIDIO	213
UNIVERSIDAD	188
RELACIÓN	104
DOCENTE	60
AYUDA	53
COMPORTAMIENTO SUICIDA	24

Tabla 2. Frecuencia de conceptos en los grupos focales

su percepción del suicidio como una lucha interna y progresiva, y como un acto desesperado. Verbalizaciones como “una encerrona de que no hay salida, no hay ninguna alternativa” y “un currículum nulo, algo que sucede y nunca se habla” revelan cómo los docentes lo asumen como un proceso mental de

desesperación que permanece invisibilizado en el ambiente académico. Por un lado, que los docentes reconozcan el suicidio como un proceso les permite percibir su desarrollo gradual, mientras que, por otro lado, verlo como un acto finaliza en una conciencia de desesperación no resuelta.

Algunos docentes también entendieron el suicidio como una manifestación de factores biológicos e individuales, observando signos de tristeza y preocupación antes de que los estudiantes expresaran su malestar. La participante 6 señaló: "Le dices, '¿estás bien?' porque sabes que no está bien, te presenta en su cara preocupación, en su comportamiento como que se siente rezagado fuera del grupo y no participa". Esto refleja la comprensión de los docentes de que el comportamiento suicida puede estar vinculado a factores psicológicos profundos, influyendo en la capacidad del estudiante para aceptar ayuda. Esta perspectiva subraya la importancia de que los profesores estén capacitados para reconocer estas señales.

El tema de la religiosidad también surgió como un condicionante para abordar el suicidio. La participante 12 compartió: "Yo pienso que, particularmente como creyente, uno descarta esa posibilidad porque va contra lo que Dios quiere. Dios nos dio la vida y solo Él tiene el derecho de quitárnosla". Estas creencias personales y culturales pueden influir en la disposición de los docentes a discutir el suicidio con apertura y sin prejuicios, resaltando la necesidad de capacitación para que puedan abordar el tema objetivamente.

Desde una perspectiva ética, los docentes a menudo ven el suicidio como una respuesta equivocada ante la desesperación. Comentarios como "no es la mejor opción, el individuo se preocupa, se vuelve ansioso y considera que todo ha finalizado" sugieren que interpretan el suicidio como una salida impulsiva

y definitiva, donde el estudiante "se ciega" a otras soluciones. Esta visión pone en evidencia la necesidad de capacitación para reducir el juicio moral y enfocarse en ofrecer un apoyo empático y profesional.

Finalmente, los docentes expresaron cómo el tema del suicidio afecta profundamente su bienestar emocional. El participante 3 comentó: "Para mí fue bien triste, esas cosas me afectan significativamente... yo no podría ser ni trabajadora social ni psicóloga porque me lo llevo muy adentro". Esta carga emocional evidencia una conexión empática y la falta de formación específica que les permita gestionar estas situaciones de manera efectiva, destacando la urgencia de brindarles apoyo emocional y capacitación en estrategias de intervención.

En relación con el segundo objetivo, que buscaba describir los sentimientos y percepciones de los docentes sobre sus habilidades para acompañar a estudiantes en riesgo de comportamiento suicida, surgieron cuatro categorías principales: sentimientos de responsabilidad y empatía, observación y detección de señales de alerta, límites y dificultades en el acompañamiento, y la creación de espacios de diálogo y referencia a ayuda profesional.

Los docentes expresaron un fuerte sentido de responsabilidad y empatía hacia sus estudiantes, sintiendo que su rol va más allá de lo académico. Para ellos, brindar apoyo emocional a los estudiantes en momentos críticos es una parte esencial de su labor. El participante 17 mencionó: "A veces uno termina siendo el receptor de los sufrimientos de los estudiantes y se entera o tiene conocimiento que ellos tal vez han pensado o pensarían en quitarse la vida, entonces uno tiene que tomar decisiones". Esta percepción muestra cómo algunos educadores se ven a sí mismos como figuras de apoyo esencial en la vida de los es-

tudiantes, a pesar de que su rol formal no incluye la intervención en salud mental. Su disposición a estar atentos y presentes refleja un compromiso ético y emocional para responder ante signos de malestar.

Los docentes recurren a la observación cercana como método para detectar posibles señales de riesgo en los estudiantes, utilizando principalmente el “lenguaje corporal” y los cambios en el estado de ánimo como indicadores clave. La participante 7 explicó: “Cambios en comportamientos, un estudiante que tú lo ves regularmente en un estado de ánimo y de momento tiene un cambio brusco y es repetitivo... puede levantar una bandera”. Esta observación activa les permite percibir señales sutiles, como el aislamiento o el retraimiento, que podrían mostrar la necesidad de apoyo. La habilidad de “mirar directamente” a los estudiantes y captar estas señales demuestra una atención empática, aunque algunos docentes expresaron sentirse inseguros sobre cómo proceder.

A pesar de su disposición para ayudar, los docentes señalaron una autopercepción de limitaciones en su capacidad para intervenir, principalmente debido a la falta de capacitación específica en temas de salud mental y prevención del suicidio. El participante 20 expresó su inseguridad sobre cómo actuar en situaciones de riesgo inmediato: “Si pasa de que en el momento el estudiante lo quiere hacer o sale, o lo vemos en el techo de aquí... ¿Cómo yo voy a reaccionar? Yo no sé... pero una herramienta real no la tengo”. Este testimonio refleja la ansiedad y vulnerabilidad que sienten al enfrentarse a estas situaciones sin las herramientas y conocimientos adecuados. La carga emocional que supone intentar ayudar sin preparación es evidente en sus narrativas, resaltando la necesidad de una formación específica para responder a estas crisis de manera efectiva.

Los docentes también expresaron su deseo de crear entornos de confianza donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus problemas. Sin embargo, cuando perciben que el problema excede sus competencias, optan por remitir a los estudiantes a ayuda profesional. La importancia de contar con redes de apoyo visibles dentro de la universidad se destacó en los testimonios. La participante 2 comentó: “Asegurarme que los procesos organizacionales... dentro de la comunidad universitaria, haya esas redes de apoyo... y mantener la comunicación constante”. Esto resalta la necesidad de que las instituciones ofrezcan un respaldo visible y accesible para los estudiantes en crisis, y de que existan protocolos claros para la derivación a servicios especializados. En conjunto, estas categorías reflejan el compromiso de los docentes por brindar apoyo a sus estudiantes, aunque enfrentan desafíos significativos debido a la falta de capacitación y los límites de su rol.

En relación con el tercer objetivo de la investigación, que busca entender los significados atribuidos por los docentes a la universidad como espacio para la vida, surgieron varias dimensiones: la dinámica organizacional, las preocupaciones por el bienestar estudiantil, el vínculo transformador docente-estudiante, las acciones de apoyo y las barreras de riesgo en el entorno académico.

Los docentes perciben que la estructura y organización de la universidad pueden tanto favorecer como obstaculizar el bienestar emocional de los estudiantes. Factores como el ambiente institucional y la carga académica son vistos como causas de estrés que pueden intensificar el riesgo de conductas suicidas. El participante 16 comentó que la universidad “no propicia” el bienestar, destacando una desconexión entre las demandas académicas y el apoyo

emocional necesario. Otro testimonio del participante 21 ilustra cómo los estudiantes llevan una “carga de preocupaciones” que a menudo pasa desapercibida en el aula, limitando la capacidad de los docentes para brindar apoyo adecuado.

Los docentes destacan la importancia de un ambiente inclusivo y de apoyo. Algunos subrayan que la falta de inclusión y las barreras burocráticas incrementan el estrés de los estudiantes, obstaculizando su bienestar. En este sentido, expresan una preocupación creciente por el uso de sustancias controladas y la “alta tasa de suicidios” en la población estudiantil, subrayando el papel crucial que tiene la universidad en atender estas problemáticas.

Muchos docentes asumen su rol como una mezcla de mentoría y apoyo emocional, reconociendo que sus interacciones pueden tener un impacto significativo en la vida de los estudiantes. Frases como “el maestro marca para bien o para mal la vida de un estudiante” ilustran la percepción de su responsabilidad social. Los docentes buscan un equilibrio entre la formalidad y la cercanía, viendo a los estudiantes como personas con dignidad y necesidades emocionales. Un participante 1 expresó:

“Mi rol implica identificarme con el estudiante, y si lo veo en una adversidad o en una situación, no dejarlo pasar de como que no me importa”.

Los docentes consideran que crear un entorno de apoyo genuino es esencial para facilitar el bienestar estudiantil. Utilizan estrategias como observar el patrón de asistencia para detectar signos de dificultades emocionales. Al contactar a los estudiantes ausentes, crean un espacio donde se sienten seguros para compartir sus preocupaciones. Como explicó el partici-

pante 12: “Yo le escribo y le digo mire, de tantos días de clase usted tiene tantos ya ausente... ese tipo de comunicación abre la puerta”.

Por el contrario, algunas actitudes y comportamientos de los docentes, como la rigidez en la interacción y el uso de sarcasmo o autoritarismo, crean un ambiente desfavorable que puede intensificar el estrés de los estudiantes. El participante 4 recordó cómo una estudiante se sintió humillada al hacer una pregunta en clase, lo que provocó que evitara participar en el resto del curso. Estas actitudes pueden desmotivar a los estudiantes y afectar su percepción de seguridad en el ambiente universitario. Para ejemplificarlo, comentó:

P4: [...] Yo recuerdo uno que una vez este..., en particular, que nunca se me olvida esa experiencia. Una muchacha hizo una pregunta y él se queda serio y la mira y le contesta: “eso se contesta en el prerrequisito de esta clase, si no lo aprendió no es mi problema”. Y siguió dando clase y no le contestó la pregunta, la muchacha se puso colorá y no volvió a participar en todo, en todo el semestre.

Los docentes perciben que en la universidad hay carencias de una capacitación adecuada para enfren-
tar situaciones de crisis mental y emocional. A pesar de contar con algunos servicios de apoyo, estos son considerados insuficientes y esporádicos. Muchos docentes indican que la formación en intervención en crisis es limitada, y que esta falta de preparación formal genera una dependencia en la intuición personal en lugar de un protocolo claro y establecido. El participante 18 manifestó: “No recuerdo que me hayan dado alguna capacitación específica sobre qué

hacer...". En resumen, los docentes valoran la universidad como un espacio que puede fomentar el bienestar de los estudiantes, pero reconocen la necesidad de cambios estructurales y capacitaciones para mejorar su capacidad de apoyo en momentos críticos.

Red de vinculación entre dimensiones y categorías

En este último apartado de la sección de resultados, se presentan las dimensiones emergentes de la investigación y las diversas categorías que abarcó cada una. La red de relaciones entre las dimensiones de investigación y las categorías de análisis (ver Figura 2) en este estudio revela un sistema interconectado que resalta cómo las percepciones, habilidades de los docentes, el entorno institucional y las prácticas de apoyo se entrelazan en el esfuerzo por prevenir y abordar el comportamiento suicida en el ámbito universitario.

Conexión y estructura visual

La representación visual en la Figura 2 coloca a la "universidad" en el centro, destacando su papel fundamental como nodo nuclear que interconecta las dimensiones de percepción, habilidades, entorno seguro y estrategias de intervención. Cada dimensión está directamente conectada con la universidad y entre sí, en una red bidireccional que subraya la interdependencia de estas áreas. Este enfoque holístico ilustra cómo los aspectos individuales y profesionales de los docentes, junto con el soporte institucional, son esenciales para crear un ambiente de prevención y apoyo, evidenciando la necesidad de políticas y prácticas que fortalezcan la salud mental en el contexto universitario.

- *Dimensión 1: representación del comportamiento suicida.* Esta dimensión explora cómo los docen-

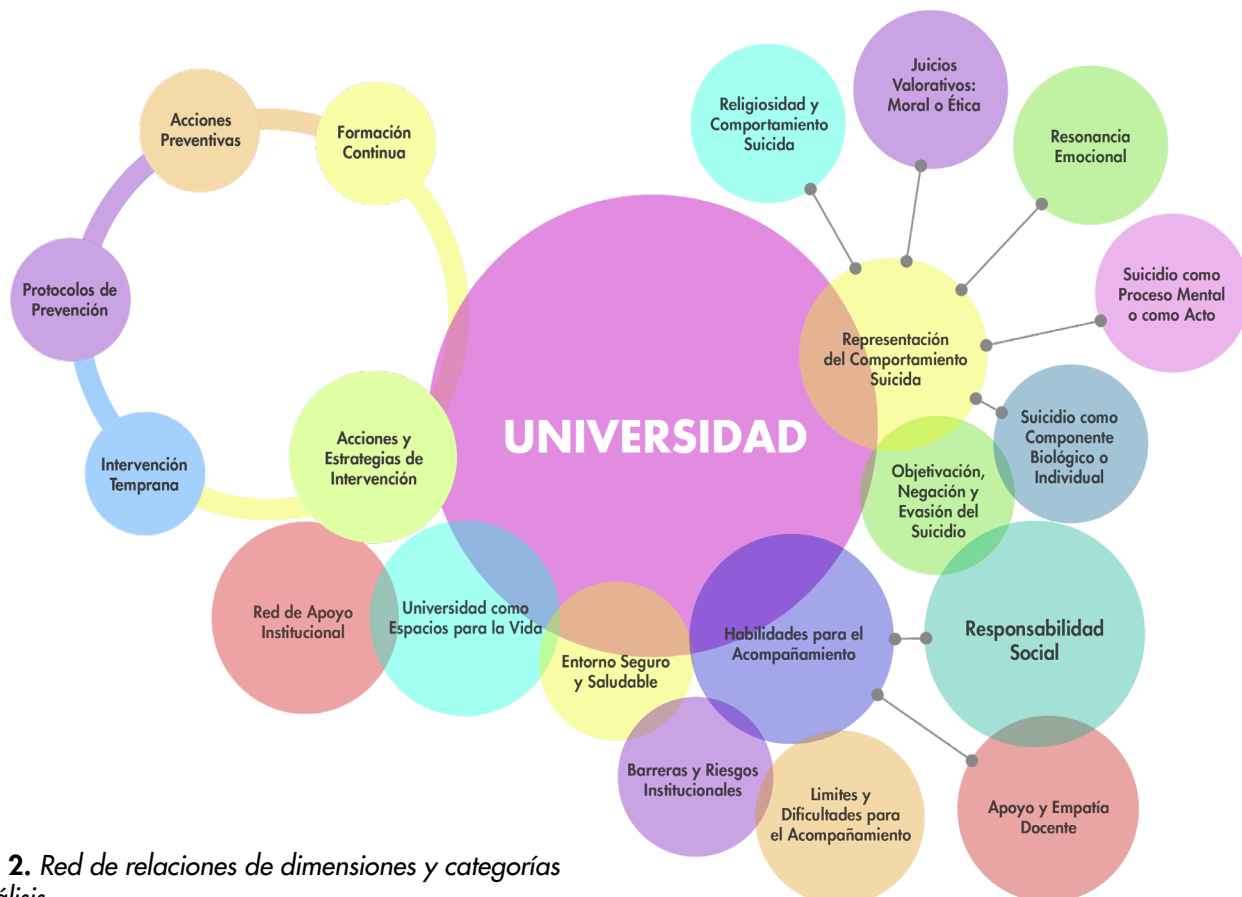


Figura 2. Red de relaciones de dimensiones y categorías de análisis

tes conceptualizan el suicidio. Incluye categorías como "suicidio como proceso mental", "juicios valorativos", y "negación y evasión del suicidio". Estas categorías reflejan los marcos de pensamiento que los docentes emplean al interpretar el suicidio, los cuales influyen en su disposición y habilidades para ofrecer un apoyo empático. La percepción del suicidio impacta directamente su habilidad de acompañamiento, así como su visión de la universidad como un espacio seguro.

- *Dimensión 2: percepción de habilidades y capacidades de acompañamiento.* En esta dimensión, el foco se encuentra en el "apoyo y empatía docente", la "responsabilidad social", y las "barreras y riesgos institucionales". Subraya el papel de los docentes como figuras de apoyo, destacando la importancia de la empatía y la preparación para brindar acompañamiento emocional. La conexión de esta dimensión con la percepción del suicidio y el apoyo institucional es clara: los docentes necesitan tanto una comprensión profunda del fenómeno como el respaldo de la universidad para apoyar eficazmente a los estudiantes.
- *Dimensión 3: significado de la universidad como espacio de vida y bienestar.* Esta dimensión incluye categorías como "red de apoyo institucional", "entorno seguro y saludable", y "protocolos de prevención". Aquí se examina la universidad como un espacio que debería garantizar seguridad y acceso a recursos de apoyo, promoviendo así el bienestar. Las interacciones entre el entorno institucional, la percepción del suicidio y las habilidades de acompañamiento indican que el respaldo institucional es esencial para que los docentes y estudiantes manejen adecuadamente situaciones de crisis.

- *Dimensión 4: prácticas de apoyo y presencia significativa.* Esta última dimensión resalta la importancia de la intervención temprana y la capacitación continua en prevención del suicidio. Incluye "intervención tempranas", "formación continua", y "acciones preventivas". Subraya la relevancia de preparar a los docentes para detectar signos de riesgo, creando una conexión estrecha con las dimensiones de acompañamiento y percepción del suicidio. Las prácticas de intervención proactivas dependen de un entorno institucional que ofrezca formación constante y herramientas preventivas efectivas.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de esta investigación revelan cómo los docentes perciben y responden al comportamiento suicida en estudiantes universitarios. Como primeros observadores de posibles signos de malestar, los docentes enfrentan la tarea de identificar y apoyar a estudiantes en riesgo, más allá de las funciones afines a su puesto. Sin embargo, se ven limitados por la falta de capacitación y de protocolos claros. Este descubrimiento coincide con estudios previos, los cuales resaltan la importancia del papel docente en la detección temprana de problemas de salud mental (Vidal y García, 2024; Solarte *et al.*, 2024). En contraste, las verbalizaciones relacionadas específicamente con el suicidio muestran una tendencia a despersonalizar el fenómeno, percibiéndolo como un acto impulsivo y de desesperación, lo cual puede derivarse de una visión limitada o evasiva sobre el tema.

La falta de entrenamiento específico en salud mental y manejo de crisis coloca a los docentes en una situación de vulnerabilidad, limitando su capacidad de intervenir de forma efectiva. Este hallazgo concuerda

con estudios que destacan la necesidad de capacitación y redes de apoyo en el ámbito universitario (Barrios-Acosta et al., 2017). A diferencia de instituciones que ya han avanzado en la implementación de respuestas integrales, por ejemplo, programas de *gatekeepers* (Solarte et al., 2024), los hallazgos aquí subrayan la falta de apoyo estructural en algunas universidades. Para estos *gatekeepers*, más allá del entrenamiento formal en salud mental, investigaciones sugieren la necesidad de establecer canales de comunicación interdepartamentales claros, protocolos institucionales accesibles y fomentar una cultura universitaria que normalice la conversación sobre el bienestar emocional (Cross et al., 2011; Wyman et al., 2008). Más que una función aislada, se propone incorporar esta figura como parte de la misión de la universidad, visibilizándola en reglamentos, procesos académicos y acompañamientos estudiantiles. Ser *gatekeeper* puede generar desgaste emocional. Por ello, se recomienda incluir espacios de supervisión clínica, asesoramiento o grupos de apoyo emocional para docentes que intervienen en crisis estudiantiles.

Asimismo, se recomienda crear espacios de reflexión para que el profesorado reconozca sus propios límites, fortalezas y sesgos al abordar el suicidio, así como facilitar el acceso a redes de apoyo interno que permitan compartir experiencias y construir respuestas colaborativas ante posibles crisis (Goldston et al., 2008). En este sentido, se sugiere crear comunidades de práctica donde el profesorado pueda compartir experiencias, dilemas éticos y estrategias efectivas con profesionales de la salud mental y otros colegas. Esto fortalece la confianza y preparación emocional del docente para intervenir o referir. Asimismo, la dificultad de los docentes para hablar directamente sobre el suicidio refleja un

estigma y falta de lenguaje común, lo que impide intervenciones tempranas. La evitación o distanciamiento observados limitan la eficacia en la prevención. Además, la categoría “barreras de riesgo” identifica actitudes de ciertos docentes que, en lugar de apoyar, crean ambientes hostiles, intensificando el malestar de los estudiantes. Minimizar estas barreras es crucial para fomentar un ambiente inclusivo y empático que permita el bienestar estudiantil (Bean y Baber, 2011).

Otro aspecto destacado es la resonancia emocional que el tema tiene en los docentes, quienes expresan una profunda carga psicológica al lidiar con estudiantes en crisis. Sin un sistema de apoyo adecuado, estos profesionales enfrentan el riesgo de agotamiento, lo cual puede afectar su capacidad de respuesta. Este aspecto se alinea con estudios recientes que subrayan la necesidad de apoyo emocional para los profesionales educativos en estos contextos (Zalaquett y Rodríguez, 2013). Es vital crear un ambiente donde el cuidado emocional y la escucha activa sean parte de la vida cotidiana universitaria. Esto puede implicar revisar prácticas pedagógicas, lenguaje, formas de evaluación y el tono de la relación docente-estudiante (Wasserman et al., 2015).

Es importante reconocer y respetar que no todos los docentes se sienten preparados o emocionalmente disponibles para asumir un rol activo en el acompañamiento de estudiantes en crisis, y esta decisión también forma parte del cuidado propio y profesional. Comprendemos que algunos profesores, por razones personales o profesionales, pueden decidir no involucrarse directamente en situaciones relacionadas con la salud mental; dicha elección debe ser validada y protegida, siempre que existan mecanismos institucionales que aseguren que el es-

tudiantado reciba el acompañamiento necesario a través de otras vías especializadas (Solarte et al., 2024; Drum et al., 2009). Esta postura ética reconoce la diversidad de capacidades, límites personales y estilos de acompañamiento dentro del cuerpo docente, sin descuidar el compromiso institucional con el bienestar estudiantil (Wilcox et al., 2010).

Recomendaciones

Para atender las necesidades identificadas, las universidades deben implementar programas de capacitación continua para docentes en la detección y manejo de crisis de salud mental, incluyendo la prevención del suicidio. Es fundamental proporcionarles herramientas prácticas y conocimientos específicos que les permitan intervenir adecuadamente. También es necesario establecer protocolos claros de intervención y referidos o conectar a los estudiantes con recursos de apoyo disponibles en la universidad o la comunidad (Maldonado-Santiago et al., 2015).

Adicionalmente, se recomienda crear un ambiente universitario de apoyo y sensibilización, promoviendo conversaciones abiertas sobre salud mental. Este cambio cultural reduciría el estigma, permitiendo que tanto estudiantes como docentes se sientan cómodos al expresar sus inquietudes. En el aspecto investigativo, se propone utilizar los datos recabados para establecer estudios que permitan generar datos respecto a la percepción de los docentes sobre el suicidio y su capacidad para intervenir.

Las instituciones también deberían establecer redes de apoyo psicológico para los docentes, brindando recursos de autocuidado y soporte emocional. Esto no solo reduciría el desgaste emocional, sino que mejoraría la capacidad de los docentes

para acompañar a estudiantes en situaciones de riesgo. Por último, incorporar la empatía y responsabilidad social en el desarrollo profesional docente contribuiría a una relación docente-estudiante más positiva y promotora del bienestar.

Si bien este estudio subraya la importancia de capacitar al personal docente y administrativo para identificar e intervenir ante situaciones de riesgo suicida, es igualmente necesario reconocer que la responsabilidad en la atención a la salud mental del estudiantado no debe recaer exclusivamente sobre los hombros del profesorado. Como se desprende de los propios testimonios, muchos docentes expresan sentirse emocionalmente vulnerables, con escasos recursos personales y estructurales para actuar de forma efectiva. Esta vulnerabilidad se ve agravada por condiciones laborales exigentes, falta de reconocimiento institucional y una carga emocional que en ocasiones no es atendida por las propias universidades (Meneghel et al., 2019; Solarte et al., 2024). Por ello, es imprescindible que las autoridades universitarias asuman un compromiso activo no solo con el bienestar estudiantil, sino también con la salud mental y el entorno laboral del cuerpo docente. Tal como señalan Jiménez y Moreno (2023), las intervenciones en salud mental en contextos educativos deben entenderse desde un enfoque sistémico que incluya políticas institucionales claras, acceso a servicios psicológicos, acciones de prevención, condiciones laborales justas y apoyo emocional para los educadores. En este sentido, la capacitación debe ser parte de una estrategia más amplia que articule esfuerzos desde todos los niveles de la comunidad universitaria y que reconozca tanto los límites como las necesidades del profesorado.

Limitaciones

Este estudio cuenta con limitaciones como el tamaño reducido de la muestra, que limita la generalización de los hallazgos, y la posible autocensura de los docentes al abordar un tema sensible como el suicidio, aunque reconocemos que lo anterior es inherente al diseño metodológico. Además, al centrarse en una única institución y excluir las perspectivas de los estudiantes, el estudio no ofrece una visión completa del fenómeno a nivel universitario. A pesar de estas limitaciones, el estudio aporta conocimientos clave sobre el rol de los docentes en la prevención del suicidio universitario, proporcionando una base sólida para investigaciones futuras en distintos contextos educativos y culturales.

Referencias bibliográficas

- Aguayo-Ortega, M. y Barahona-Escobar, V. (2024). *CONECTA: Sistema integral de bienestar con herramientas prácticas para el profesor de educación superior* [Tesis de maestría, Universidad del Desarrollo].
<https://hdl.handle.net/11447/9189>
- Appelbaum, P. S. (2006). Law & psychiatry: "Depressed? Get out!": Dealing with suicidal students on college campuses [Derecho y psiquiatría: "¿Deprimido? ¡Fuera!": Lidiando con estudiantes suicidas en campus universitarios]. *Psychiatric Services*, 57(7), 914-916.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. y Tindall, C. (2004). *Métodos cualitativos en psicología. Una guía para la investigación*. Ediciones de la Noche.
- Bañuelos-Barrera, Y., Bañuelos-Barrera, P., Álvarez-Aguirre, A., Trejo-Ortiz, P. M., Miranda-Félix, P. E. y Castillo-Arcos, L. C. (2024). Acoso escolar, autoestima y funcionalidad familiar como predictores de conductas suicidas en niños de edad escolar. *Index de Enfermería*, 33(2), e14703. <https://dx.doi.org/10.58807/indexenferm20246867>
- Bañuelos, Y. Bañuelos, Y. Bañuelos, Y. L. Bañuelos, Y. Argüello, E. J. y Pérez, N. G. (2024). Factores predictores de conductas suicidas en estudiantes universitarios de la Región Norte-Centro de México. *Salud Mental*, 47(2), 81-87.
- Barrios-Acosta, M., Ballesteros-Cabrera, M. D. P., Zamora-Vásquez, S., Franco-Agudelo, S., Gutiérrez-Bonilla, M. L., Tatis-Amaya, J., Sarmiento-López, J. C., Cuspoca, D., Castillejo-Cuellar, A. y Rodríguez-Melo, C. I. (2017). Universidad y conducta suicida: respuestas y propuestas institucionales, Bogotá 2004-2014. *Revista de Salud Pública*, 19(2) 153-160. <https://doi.org/10.15446/rsap.v19n2.57001>
- Bean, R. A. y Baber, K. M. (2011). Connect: An Effective Community-Based Youth Suicide Prevention Program. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 41(1), 87-97. <https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.2010.00006.x>
- Bentancurt, L. M. (2006). *Prevención del suicidio en estudiantes universitarios. Una perspectiva psicosocial del fenómeno del suicidio: Los hijos de la desesperanza*. <https://bit.ly/4fAGTGO>
- Berrío, N. y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82. <https://bit.ly/3UJpYtN>
- Vidal, O. y García, R. (2024). La salud mental en universitarios como aspecto determinante en el logro de objetivos académicos. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6227-6240. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11044

- Brandt, P. (2014). College can be killing: United States college and university responses to student suicide during the 20th century and early 21st century [La universidad puede ser asesina: Respuestas de los colegios y universidades de los Estados Unidos al suicidio estudiantil durante el siglo xx y principios del siglo xxi]. *Journal of College Admission*, 222, 34-48. <https://bit.ly/3Ce6dEd>
- Caldera, J. F., Pulido, B. E. y Martínez, M. G. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 77-82.
- Carrillo, J. (2016). De la "high" a la universidad: Hacia una adaptación efectiva. <https://insagrado.sagrado.edu/universidadconsejeria/>
- Garcia, H. F. Rodrigues, H. E. Ramos, G. Barcellos, G. y Giardini, S. (2024). Risk factors for suicidal Ideation in brazilian university students: a mixed methods study [Factores de riesgo para la ideación suicida en estudiantes universitarios brasileños: un estudio de métodos mixtos]. *Trends in Psychology*, 1-29. <https://doi.org/10.1007/s43076-024-00402-2>
- Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades. (2024, 10 de septiembre). *Un nuevo informe de los CDC muestra el riesgo de suicidio ligado a las condiciones económicas y sociales locales*. <https://www.cdc.gov/media/es/releases/2024/s091024-vs-riesgo-suicidio.html>
- Cross, W. F., Seaburn, D. Gibbs, D., Schmeelk-Cone, K., White, A. M., y Caine, E. D. (2011). Does practice make perfect? A randomized control trial of behavioral rehearsal on suicide prevention gatekeeper skills [¿La práctica hace al maestro? Un ensayo controlado aleatorio de ensayo conductual sobre habilidades de prevención del suicidio]. *The Journal of Primary Prevention*, 32(3-4), 195-211.
- López, V., Muñoz, N., Figueroa, R. y Coss, M. I. (2024). *Informe mensual de suicidios en Puerto Rico, Julio 2024*. Departamento de Salud.
- Drum, D. J., Brownson, C. Burton Denmark, A. y Smith, S. E. (2009). New data on the nature of suicidal crises in college students: Shifting the paradigm [Nuevos datos sobre la naturaleza de las crisis suicidas en estudiantes universitarios: Cambiando el paradigma]. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(3), 213-222. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014465.supp>
- Equipo de la RUM. (2023, 30 de octubre). *Salud mental y suicidio estudiantil*. UNAM Global. https://unamglobal.unam.mx/global_revista/salud-mental-y-suicidio-estudiantil/
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón, G., Zaragoza, J., Bagés, N., y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751.
- Goldston, D. B., Molock, S. D., Whitbeck, L. B., Murakami, J. L., Zayas, L. H. y Nagayama, G. C.(2008). Cultural considerations in adolescent suicide prevention and psychosocial treatment [Consideraciones culturales en la prevención del suicidio adolescente y el tratamiento psicosocial]. *American Psychologist*, 63(1), 14-31.
- Jiménez, S. y Moreno, A. (2023). Salud mental en la universidad: retos y desafíos desde una perspectiva institucional. *Revista de Educación y Salud Mental*, 18(1), 22-34.

- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis. An introduction to its methodology* [Análisis de contenido. Introducción a su metodología] (4ª ed.). Sage Publications Inc.
- Lázaro-Pérez, C., Munuera Gómez, P., Martínez-López, J. Á. y Gómez-Galán, J. (2023). Predictive factors of suicidal ideation in Spanish university students: A health, preventive, social, and cultural approach [Factores predictivos de ideación suicida en universitarios españoles: un enfoque sanitario, preventivo, social y cultural]. *Journal of Clinical Medicine*, 12(3), 1207. <https://doi.org/10.3390/jcm12031207>
- Maldonado-Santiago, N., Rivera Lugo, C., Carmona Parra, J. y Jaramillo Estrada, J. C. (2015). *Guía para la Prevención del Suicidio en Jóvenes Universitarios: ¿Qué podemos hacer en casos de suicidio, intentos de suicidio e ideación suicida en nuestros estudiantes?* Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico.
- Maldonado-Santiago, N. y Rivera-Lugo, C. (2015). *Prevención del suicidio en adolescentes y jóvenes adultos universitarios. Un acercamiento desde lo psicosocial. Investigación académica subvencionada con Fondos Semilla*. Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico.
- Maldonado-Santiago, N., Rivera-Lugo, C., Vélez-Pérez, D. y Velázquez-González, H. J. (2017). Suicidio y otros comportamientos autodestructivos en jóvenes universitarios: estudio en tres recintos universitarios de tres ciudades de Puerto Rico. En J.A. Carmona et al. (Comp.). *El suicidio y otros comportamientos autodestructivos en jóvenes universitarios de Colombia y Puerto Rico: acciones, interacciones y significaciones*. Universidad de Manizales.
- Meneghel, I. Martínez, I. M. Salanova, M. y De Witte, H. (2019). Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies [Promover la satisfacción y el rendimiento académico: Desarrollar la resiliencia académica a través de estrategias de afrontamiento]. *Psychology in the Schools*, 56(6), 875-890. <https://doi.org/10.1002/pits.22253>
- Meneghel, I., Salanova, M. y Martínez, I. M. (2016). Feeling good makes us stronger: How team resilience mediates the effect of positive emotions on team performance [Sentirse bien nos hace más fuertes: cómo la resiliencia del equipo media el efecto de las emociones positivas en el desempeño del equipo]. *Journal of Happiness Studies*, 17(1) 239-255.
- Organización Mundial de la Salud. (2024, 29 de agosto). *Suicidio*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- Rau, T., Plener, P., Kliemann, A., Fegert, J. M. y Allroggen, M. (2013). Suicidality among medical –students– A practical guide for staff members in medical schools [Tendencias suicidas entre estudiantes de medicina: una guía práctica para los miembros del personal de las facultades de medicina]. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 30(4), 1-16.
- Restrepo, J. E., Bedoya Cardona, E. Y., Cuartas Montoya, G. P. Cassaretto, M. y Vilela, Y.P. (2023). Academic stress and adaptation to university life: mediation of cognitive-emotional regulation and social support [Estrés académico y adaptación a la vida universitaria: mediación de la regulación cognitivo-emocional y el apoyo social]. *Anales de Psicología*, 39(1), 62-71.

- <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.472201>
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education & the social sciences* [La entrevista como investigación cualitativa. Una guía para investigadores en educación y ciencias sociales] (4ª ed.). Teachers College Press.
- Solarte, M., Araujo, O., Muñoz, D., Villalobos, F., Ceballos, A. y Luna, E. (2024). Abriendo puertas para la vida: Programa de prevención de conductas suicidas a través de docentes Gatekeepers. *Universidad y Salud*, 26(2), 10-18. <https://doi.org/10.22267/rus.242602.325>
- Solarte, M., Jiménez, C. A., y Rodríguez, L. (2024). *Docencia universitaria y salud mental: Retos y experiencias en la prevención del suicidio estudiantil*. Editorial Académica Latinoamericana.
- Solarte, M., Torres, D., y Bocanegra, A. (2024). *Docentes ante la salud mental del estudiantado: prácticas, límites y posibilidades*. Editorial Universidad Distrital.
- Suicide Prevention Resources Center. (2014). *Suicide among college and university students in the United States* [Suicidio entre estudiantes universitarios en los Estados Unidos]. <https://bit.ly/4fs4jhW>
- Vélez-Pérez, D., Maldonado-Santiago, N. y Rivera Lugo, C. (2017). Espectro del suicidio en jóvenes universitarios en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 28(1), 34-44.
- Villegas Retamal, K., Suárez Vargas, C., Sepúlveda Betancur, A. y Gutiérrez Arroyo, M. (2024).-Soledad, apoyo social percibido y orientación al riesgo suicida en contexto de distanciamiento físico en hombres y mujeres de 18 a 25 años. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1142>
- Wasserman, D., Hoven, C. W., Wasserman, C., Wall, M., Eisenberg, R., Hadlaczky, G., Kelleher, I., Sarchiapone, M., Apter, A., Balazs, J., Bobes, J., Brunner, R., Corcoran, P., Cosman, D., Guillemin, F., Haring, C., Iosue, M., Kaess, M., Kahn, J., Keeley, H., Musa, G., Nemes, B., Postuvan, V., Saiz, P., Reiter-Theil, S., Varnik, P. Varnik, P. y Carli, V. (2015). School-based suicide prevention programmes: The SEYLE cluster-randomised, controlled trial [Programas de prevención del suicidio en las escuelas: el ensayo controlado aleatorizado por grupos SEYLE]. *The Lancet*, 385(9977), 1536-1544. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61213-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61213-7)
- Wilcox, H. C. Arria, A. M. Caldeira, K. M., Vincent, K. B., Pinchevsky, G. M., y O'Grady, K. E. (2010). Prevalence and predictors of persistent suicide ideation, plans, and attempts during college [Prevalencia y predictores de ideación, planes e intentos de suicidio persistentes durante la universidad]. *Journal of Affective Disorders*, 127(1), 287-294. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2010.04.017>
- World Economic Forum. (2022, 18 de marzo). *Cómo pueden las universidades apoyar la salud mental y el bienestar de los estudiantes*. <https://es.weforum.org/stories/2022/03/como-pueden-las-universidades-apoyar-la-salud-mental-y-el-bienestar-de-los-estudiantes/>
- Wyman, P. A., Brown, C. H., Inman, J., Cross, W., Schmeelk-Cone, K., Guo, J. y Pena, J. B. (2008). Randomized trial of a gatekeeper program for suicide prevention: 1-year impact on secondary school staff [Ensayo alea-

torio de un programa de control de acceso para la prevención del suicidio: impacto a lo largo de un año en el personal de escuelas secundarias]. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(1), 104-115.

Zalaquett, C. y Rodríguez, E. (2013). La importancia de preparar al profesorado para que pueda asistir a los estudiantes que estén experimentando ansiedad o angustia debido a un evento traumático. *Revista Griot*, 6(1), 7-17.

Almitra Vázquez-Moreno

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
(México)
almitravazquez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0156-4735>

Miguel Ángel Villeda Muñoz

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
(México)
vi440136@uaeh.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0007-6232-3373>

Jaqueline Flores Daniel

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
(México)
fl234442@uaeh.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0002-1089-5074>

Rubén García Cruz

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
(México)
rgarciac@uaeh.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-7348-8113>

Recibido: 19 de diciembre de 2024

Aceptado: 24 de febrero de 2025

Publicado: 19 de septiembre 2025



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17123285>

Sección: *General*

Empatía, impulsividad y rasgos de personalidad en adolescentes: estudio exploratorio de análisis de redes

Resumen

La empatía es una habilidad que permite comprender los estados emocionales de los otros, nombrarlos y, en algunos casos, hasta sentir las emociones de los otros. Esta habilidad es necesaria para mantener las relaciones sociales, ya que permite adecuar las respuestas conductuales a las exigencias del medio social. En este sentido, la adolescencia es una etapa de transformación personal, donde la empatía juega un papel relevante en la formación de las relaciones sociales. Sin embargo, algunos rasgos de personalidad y la impulsividad característica del adolescente podrían influir en la empatía facilitando u obstaculizando las relaciones interpersonales del adolescente. El presente trabajo explora la relación entre estas variables en adolescentes estudiantes de nivel medio superior a través de un modelo de Redes. Fueron evaluados 172 estudiantes de bachillerato con edades entre los 14-18 años ($M = 15.29$, $DE = 0.78$), 113 mujeres y 59 hombres. Se observó que el rasgo de personalidad denominado conciencia resulta central a la empatía tanto afectiva como cognitiva y mantiene una relación inversa con la impulsividad. Incrementar la regulación de la conducta y las emociones en los adolescentes podría tener un efecto positivo de mayor alcance al influir no solo en lo individual sino también en las relaciones interpersonales.

Palabras clave: empatía cognitiva, empatía afectiva, conciencia, control de la conducta.

Empathy, impulsivity and personality traits in adolescents: an exploratory network analysis study

Abstract

Empathy is an ability that enables the understanding of others' emotional states, labeling them, and, in some cases, even sharing them. This ability is necessary to maintain social relationships, since it facilitates the adaptation of behavioral responses to the demands of the social environment. In this sense, adolescence is a stage of transformation in the relevance and meaning of social relationships, so empathy plays a crucial role in the formation of social relationships; however, some personality traits and the characteristic impulsiveness of adolescents could influence empathy, facilitating or hindering the interpersonal relationships of adolescents. The present study explores the associations between these variables in adolescent high school students through a network model. A total of 172 high school students aged 14-18 years ($M = 15.29$, $SD = 0.78$), 113 females and 59 males, were evaluated. It was observed that the personality trait of conscientiousness is central to both affective and cognitive empathy and has an inverse relationship with impulsivity. Increasing the regulation of behavior and emotions in adolescents could have a broad positive impact, influencing not only the individual but also their interpersonal relationships.

Keywords: cognitive empathy, affective empathy, conscientiousness, behavioral control.

Introducción

La adolescencia es una etapa de transición en el desarrollo que se caracteriza por cambios entre los que se incluye la maduración sexual, el refinamiento de los procesos cognitivos, la inestabilidad emocional y

modificación en la relevancia de las relaciones interpersonales con los pares, por lo que las habilidades emocionales y la regulación de la conducta guiada por las emociones es de relevancia para lograr relaciones interpersonales exitosas (Vázquez-Moreno, 2022). Adicionalmente, estudios longitudinales muestran que la estabilidad en el desarrollo de la personalidad aumenta hacia la adolescencia tardía (Klimstra et al., 2009), por lo que es en esta etapa que se consolidan varios rasgos de la personalidad.

El concepto de personalidad hace referencia a distintos patrones del ser humano, entre los que se incluyen los pensamientos, sentimientos y la conducta (Pervin, 2000), que, aunque se considera presentan características estables, muestran variaciones por influencia de la cultura, los cambios en los roles en la sociedad y las experiencias de vida (Chopik y Kitayama, 2018). Para su estudio, se han desarrollado distintas teorías y modelos, que intentan explicar cómo se construye y qué características presenta cada tipo de personalidad.

Cloninger (1993) propone una teoría biosocial de la personalidad para lo cual describe tres dimensiones de personalidad independientes genéticamente, las cuales presenta como: búsqueda de novedades, evitación del daño y conducta dependiente a la recompensa. Estas dimensiones son asociadas con variaciones en los sistemas de neurotransmisión, acotando con esto las bases de la personalidad en bases biológicas y sociales. Las tres dimensiones maduran en la edad adulta e influyen en la efectividad social y personal mediante el aprendizaje consciente del autoconcepto y el moldeamiento social de la conducta a partir de las contingencias que se presentan.

De forma similar, la teoría de los rasgos describe a la personalidad como conformada por rasgos, siendo

estos un conjunto de patrones que presentan cierta estabilidad a lo largo de la vida e involucran aspectos cognitivos, conductuales y emocionales (Allen y DeYoung, 2016). El estudio de los rasgos considera las disposiciones biológicas que apoyan la adaptación de los individuos a su entorno (McCrae, 2018), por lo que tienen un fuerte componente biológico.

Existen muchos modelos de la personalidad, algunos describen tres factores de personalidad (Cloinger, 1993; Eysenck y Eysenck, 1977), aunque uno de los modelos más utilizados a nivel mundial tanto en las áreas clínicas como en la investigación es el modelo de cinco factores. El modelo describe cinco rasgos de personalidad que agrupan diversas características conductuales y temperamentales de los individuos. El modelo de los cinco grandes es una clasificación empírica de distintos rasgos de personalidad relativamente independientes entre sí, entre los que se incluyen la *extraversión*, *amabilidad*, *escrupulosidad*, *neuroticismo* y *apertura*. Estos rasgos han mostrado estabilidad a través de las diferencias culturales en la mayor parte del mundo (Schmitt et al., 2007). El modelo es producto de las investigaciones de distintos grupos de trabajo por lo que el nombre de los rasgos difiere entre distintos autores, aunque en su gran parte el modelo se atribuye a Allport, quien fue una gran influencia en el desarrollo de las teorías factoriales de la personalidad (John y Robins, 1993).

El rasgo denominado *neuroticismo* hace referencia al nivel de ajuste personal, la estabilidad emocional y el nivel de ajuste a situaciones de distrés emocional, por lo que también se ha denominado *regulación emocional*, haciendo énfasis en las características conductuales, las herramientas cognitivas y la activación fisiológica con la que el individuo responde ante situaciones emocionales negativas

como una amenaza o una pérdida. La *extraversión* describe la preferencia o facilitación por las relaciones interpersonales y estados de humor intensos. La *apertura a la experiencia* describe a individuos tolerantes a quienes se les facilita apreciar nuevas ideas y experiencias. El rasgo de *amabilidad* describe a individuos con mayor orientación interpersonal. Finalmente, la *conciencia* (también denominada *escrupulosidad*) hace referencia a individuos persistentes y controlados en sus impulsos y conducta.

Un rasgo de personalidad descrito con frecuencia entre los adolescentes es la impulsividad, definido a partir de conductas como la predisposición a actuar rápido, de forma no planificada en reacción a estímulos externos o internos sin considerar las probables consecuencias negativas de las acciones (Moeller et al., 2001). La impulsividad en adolescente se ha estudiado ampliamente considerando que las características descritas son compatibles con déficits del control motor, y por lo tanto de la inhibición. Al respecto, distintas tareas experimentales han explorado la inhibición motora de los adolescentes con resultados muy heterogéneos. Por ejemplo, Vázquez-Moreno cols., (2019) no encontraron diferencias en la inhibición motora de adolescentes divididos por su nivel de impulsividad, aunque si reportan un aumento en la variabilidad de la conducta y diferencias en la actividad EEG que denotan un mayor reclutamiento de recursos neuronales para la ejecución de la tarea en los adolescentes más impulsivos en comparación de sus pares con menor impulsividad. De forma similar, estudios que han comparado el control inhibitorio entre niños, adolescentes y adultos encuentran que los adolescentes muestran dificultades para ejercer el control motor ante estímulos emocionales (Cohen-Gilbert y Thomas, 2013; Somerville et al., 2011).

Estas variaciones se han explicado a partir de la existencia de variedades de impulsividad (Evenden, 1999), sin embargo, podría deberse a la diversidad de combinaciones de los rasgos de personalidad que componen a los individuos. Por ejemplo, al apegarnos al modelo de los grandes cinco, la impulsividad parece componerse por una baja conciencia en combinación con baja regulación emocional. La impulsividad es un concepto paraguas, debajo del cual se han cobijado múltiples características conductuales, asociadas a su vez a múltiples procesos cognitivos y respuestas emocionales.

El estudio de los rasgos de personalidad también ha demostrado ser de relevancia para la comprensión de la salud mental, por lo que pueden ser mediadores tanto del bienestar psicológico como del desarrollo y mantenimiento de diversas psicopatologías como la depresión (Allen y DeYoung, 2016; Kang et al., 2023; Lincoln, 2008). Al respecto, Kang y colaboradores (2023) en una muestra poblacional grande de adultos, identificaron a través de regresiones lineales que los rasgos de personalidad se asocian de forma diferenciada con distintas dimensiones de la salud mental. El estudio demostró que el neuroticismo predice dificultades en los tres ejes evaluados de la salud mental: 1) disfunción social y anhedonia, 2) depresión y ansiedad, y 3) falta de confianza; mientras que una menor apertura a nuevas experiencias fue predictora de depresión y ansiedad únicamente.

Diversos estudios identifican los cambios en los rasgos de personalidad en los adolescentes enfocándose en el incremento de rasgos específicos, la estabilidad de estos, y la consistencia en la organización del perfil. Por ejemplo, el estudio longitudinal de Klimstra y colaboradores (2009) encontró que algunos rasgos incrementan de la adolescencia temprana a la tardía,

en particular, los rasgos de amabilidad, consciencia, regulación emocional y apertura muestran un incremento con la edad en hombres y mujeres al comparar los puntajes de la adolescencia temprana con los de la adolescencia tardía. Paradójicamente, los cambios biológicos, sociales y culturales que atraviesa el adolescente, parecen influenciar la maduración y estabilidad de las diferencias interindividuales.

Otros estudios han demostrado la utilidad de evaluar la personalidad en adolescentes en relación con otras características de la salud mental. El metaanálisis de Mota et al. (2024) revela que algunas características de la personalidad están asociadas a conducta suicida y autolesiones en adolescentes, reportan que el neuroticismo parece ser un factor de riesgo a la conducta suicida y las autolesiones.

Durante la adolescencia se han descrito una serie de cambios en la conducta, cognición y afecto, los cuales tienen como base biológica los cambios funcionales en estructuras prefrontales mediales y la unión parieto-temporal que modifican la respuesta del adolescente a los estímulos sociales (Blakemore, 2008; Burnet et al., 2011). Al respecto, parece ser que ciertos rasgos de personalidad favorezcan las relaciones interpersonales, lo que podría facilitar el proceso de adaptación social del adolescente. Por ejemplo, Habashi et al. (2016), exploraron las relaciones entre la conducta prosocial, la empatía y la personalidad entre estudiantes universitarios y encontraron que el rasgo de personalidad que se asoció con la prosocialidad fue la amabilidad, identificando este rasgo como nuclear a las conductas prosociales. El estudio de modelado con ecuaciones estructurales encontró tres posibles modelos, siendo la más parsimoniosa la de *personalidad prosocial, la cual, a partir de los rasgos de personalidad de neuroticismo y amabili-*

dad, y considerando como mediadores dos rasgos de empatía —la preocupación empática y el distrés personal—, explicaba la conducta prosocial. Esto sugiere que la empatía podría estar asociada con rasgos de personalidad específicos e influir en la forma en que el sujeto guía su conducta y toma decisiones en un contexto social.

La empatía es un constructo multidimensional con componentes cognitivos y afectivos (Chauhan et al., 2008; Krämer et al., 2010). Implica el reconocimiento y la reacción emocional ante los estados emocionales de los otros (Blair, 2005), lo que nos permite desplegar conductas adaptativas al entorno social (Shamay-Tsoory, 2011). Por lo tanto, la empatía permite al individuo anticipar y comprender el comportamiento de los otros, lo cual es indispensable para desarrollar relaciones sociales exitosas (Keskin, 2014).

En relación con los componentes cognitivos y afectivos, estos hacen referencia a estados y respuestas diferenciados, que pueden involucrar los procesos perceptivos y el reconocimiento de las emociones que expresan los otros, hasta la vivencia de las emociones de los demás como propias. La empatía cognitiva hace referencia a la capacidad de asumir el rol del otro, entender su punto de vista, interpretar su estado emocional y predecir su comportamiento, mientras que la empatía afectiva implica un despliegue de respuestas fisiológicas que permiten al individuo sentir las emociones de los otros, este componente incluye el contagio emocional y el dolor compartido (Blair, 2005; Shamay-Tsoory, 2011). La empatía es por lo tanto, una habilidad relevante para la interacción social que se encuentra presente en varios mamíferos, en el ser humano se observa desde los primeros años de vida en los que se puede observar el contagio emocional, el distrés emocional ante el sufrimiento de

otros y la preocupación empática, mientras que los componentes cognitivos de la empatía que implican la adopción del punto de vista de los otros, se presenta en edad preescolar, ya que está asociada con habilidades del funcionamiento ejecutivo y la teoría de la mente (Decety y Holvoet, 2021).

El desarrollo de las habilidades empáticas tiene una influencia tanto biológica como social. Inicialmente el cerebro posee la estructura anatómica y neurohormonal para el desarrollo de la empatía. Se han propuesto al cíngulo, el surco temporal superior, la corteza prefrontal medial, el giro fusiforme, entre otras (Eslinger et al., 2021) como regiones cerebrales involucradas en procesos empáticos. Sin embargo, el desarrollo de la empatía requiere de la experiencia, es decir las interacciones sociales que se presentan desde el nacimiento y durante la infancia con los padres y cuidadores, figuras de autoridad como profesores y otros adultos, y finalmente con los pares a lo largo de la vida (Decety y Holvoet, 2021).

Un incremento de las habilidades empáticas, especialmente aquellas relacionadas con la empatía cognitiva, se observa de la infancia a la pubertad. Durante este periodo se observa un incremento de las habilidades cognitivas, las cuales se relacionan con la maduración de la corteza prefrontal medial, y el fortalecimiento de sus conexiones con la unión temporo-parietal y la corteza prefrontal inferior (Schurz et al., 2014). En la adolescencia, la empatía tiene un papel moderador de las relaciones entre la influencia de los pares y la conducta prosocial (Li et al., 2024), por lo que contribuye a la formación de vínculos positivos, los cuales influyen en la salud mental de los adolescentes.

De acuerdo con lo anterior podemos establecer tres puntos importantes: primero, los rasgos de perso-

nalidad se constituyen con patrones estables de conducta inmersos en un medio social; segundo, estos rasgos podrían ser moderados por la empatía con el propósito de mantener relaciones interpersonales sanas entre los pares; y tercero, durante la adolescencia se observa una reorganización del cerebro social, la cual modifica la relevancia de los estímulos sociales. Tomando esto en consideración, el presente trabajo se enmarca en una etapa del desarrollo en la que se observan dificultades en las relaciones interpersonales entre pares. Adicionalmente, se reporta que los rasgos de personalidad y la empatía están influenciados por el contexto social, por lo que explican el desarrollo de conductas prosociales y cooperativos entre los pares, no obstante, los estudios sobre estas variables, en adolescentes mexicanos es escaso.

Derivado de lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo explorar la relación entre los rasgos de la personalidad, la impulsividad y la empatía en adolescentes, bajo la hipótesis de que los rasgos de extraversión, regulación emocional y amabilidad son características centrales a la empatía. La comprensión de esta relación permitirá la identificación de los factores que facilitan la interacción social entre los adolescentes y con ello intervenir en aspectos específicos de los rasgos de personalidad, que podrían contribuir a la salud mental de los jóvenes al mejorar sus habilidades socioemocionales.

Método

Participantes

Estudio cuantitativo de alcance descriptivo – correlacional, de corte transversal. La muestra se compuso de 172 adolescentes con una edad de 14 a 18 años ($M = 15.29$; $DE = 0.78$), estudiantes de nivel medio superior, quienes fueron evaluados en sus rasgos de personali-

dad, impulsividad y empatía. Se determinó el tamaño de la muestra en R con la fórmula $N = [(Z_{\alpha} + Z_{\beta})^2 / C]^2 + 3$, la cual con los valores $\alpha = 0.05$ y $\beta = 0.10$ y una correlación esperada del 25 estableció una muestra mínima de 164 participantes (Hulley et al., 2013). En la tabla 1 se describen los datos demográficos.

Instrumentos

Cociente de Empatía. Este instrumento de Barón-Cohen y colaboradores fue validado para su uso en adolescentes mexicanos (Ledesma-Amaya, 2023), mide la empatía en adolescentes, a partir de dos dimensiones: la dimensión afectiva (EA) y la cognitiva (EC). El instrumento se compone de 29 ítems (EA = 16 ítems y EC = 13 ítems) que se contestan con una escala Likert que va en un rango de 1 (Completamente de acuerdo) al 4 (En completo desacuerdo).

Puntajes altos reflejan niveles altos de empatía. La validación en población mexicana confirmó el modelo de dos factores, además de mostrar adecuados índices de consistencia interna (EA $\omega = .94$, EC $\omega = .77$) y adecuada validez de criterio medida a partir de las correlaciones entre el instrumento validado y el instrumento original.

Inventario cinco factores de personalidad para niños (FFPI-C). Instrumento de evaluación de la personalidad compuesto por 75 reactivos, traducido y validado para su uso en población mexicana para población mexicana (McGhee et al., 2019), mide los rasgos de personalidad de niños y adolescentes en edades de 9 a 18 años, a partir de un modelo de cinco factores: Amabilidad ($\alpha = 0.68$), Extraversión ($\alpha = 0.50$), Apertura a la experiencia ($\alpha = 0.70$), Escrupulosidad ($\alpha = 0.82$) y Regulación emocional ($\alpha = 0.74$). Reporta un índice de consistencia interna total de 0.89. La validez de constructo fue medida a partir del análisis factorial

confirmatorio, mostrando índices aceptables.

Escala de Impulsividad de Plutchick. Instrumento para evaluar la impulsividad, creado originalmente por Plutchik, se adaptó en jóvenes mexicanos por Alcázar-Córcoles (2015) compuesta por 15 reactivos de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (Nunca, a veces, a menudo y casi siempre), puntuadas de 0 a 3 respectivamente, adoptando valores de 0 a 34. La validación de Alcázar reporta un alfa de Cronbach (α) = 0.71.

Procedimiento

De forma previa a las evaluaciones, se llevaron a cabo reuniones con los padres de familia con la finalidad de informar sobre el estudio y solicitar el consentimiento para la evaluación de su hijo o hija. Una vez otorgados los consentimientos, se pasó a los salones de la escuela para solicitar el asentimiento del menor y continuar con el proceso de evaluación. Los estudiantes fueron evaluados en dos sesiones, participaron en el proceso una estudiante de la maestría y un estudiante de licenciatura, ambos fueron supervisados por el investigador titular. La evaluación de los estudiantes se llevó a cabo en grupos, cualquier duda que surgía respecto a los cuestionarios fue resuelta en el momento por los aplicadores. En el caso de los estudiantes que abandonaron el estudio, sus datos fueron eliminados de la base de datos y no se contabilizan en la muestra. Una vez llenados los cuestionarios fueron resguardados para su evaluación, calificados y codificados en una base de datos. El estudio siguió las recomendaciones éticas para la investigación con seres humanos en materia de salud de la Comisión Nacional de Bioética (Organización Panamericana de la Salud, 2016): los participantes y sus padres fueron informados sobre el objetivo del

estudio, se aseguró el anonimato de los participantes, así como se les hizo saber en todo momento que su participación era voluntaria. El proyecto fue aprobado por el comité de ética local con el número de oficio 283/2024.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados con el software SPSS v24. Para evaluar la normalidad de la distribución de todas las variables se utilizó la prueba Kolmogórov-Smirnov con ajuste Lilliefors. Se obtuvieron los estadísticos descriptivos de la muestra y se analizaron las diferencias en los puntajes entre hombres y mujeres. Adicionalmente se calculó el coeficiente rho de Spearman con la finalidad de calcular la correlación para datos no paramétricos. El análisis de redes representa las relaciones estadísticas entre los diferentes nodos a partir de las correlaciones parciales, las cuales controlan el efecto de los demás nodos evitando con ello las correlaciones espurias (Fonseca-Pedrero, 2018). El análisis de redes se compone de los nodos y aristas, el grosor de las últimas representa la fuerza de la relación entre los nodos. Se utilizó un análisis de redes ya que el objetivo del presente trabajo fue identificar que rasgos de personalidad presentan mayor relación e influencia con la empatía, información que podemos obtener a partir de este tipo de análisis. Para estimar la red se utilizó paquetería en R, qgraph (Epskam et al., 2012), y bootnet (Epskam et al., 2018). Se utilizó un modelo gráfico gaussiano (GGM), el cual permite la estimación de redes con datos ordinales con la adecuación a una matriz de correlaciones policóricas. Para la regularización de las correlaciones se utilizó el EBIC-LASSO (*Least Absolute Shrinkage and Selection Operator* y *Extended Bayesian Information Criterion*), el parámetro de reducción de las aristas fue de .25, por lo que

todas las correlaciones menores a este umbral fueron eliminadas. Se calcularon los índices de centralidad para cada uno de los nodos (fuerza, cercanía, similitud y la influencia esperada). Finalmente, se calculó la estabilidad de los índices de centralidad con un bootstrap ($n = 1000$).

Resultados

En los rasgos de personalidad, se observa normalidad en las dimensiones amabilidad ($p=.20$), apertura ($p=.20$), regulación emocional ($p=.20$), las y concien-

cia mostraron distribuciones no normales ($p=.02$; $p=.01$ respectivamente). La distribución de empatía afectiva fue normal ($p=.09$) no así la distribución de la empatía cognitiva ($p<.0001$). La distribución de las puntuaciones de impulsividad fue normal ($p=.07$). Los datos demográficos y los estadísticos descriptivos se presentan en la tabla 2.

La figura 1 muestra las relaciones entre los factores que componen los tres constructos y las medidas de centralidad pueden observarse en la Figura 2. Los coeficientes de estabilidad (cs) para la fuerza de la red

Tabla 1. Datos demográficos y estadísticos descriptivos de la muestra

	n	Edad	Empatía	EC	EA	Am	Ex	Ap	Con	RE	Im
Mujeres	113	15.3 (0.74)	87.4 (8.9)	37.4 (6.0)	50.0 (6.5)	47.5 (5.6)	40.7 (6.3)	55.3 (7.1)	54.9 (7.9)	46.6 (9.3)	19.8 (6.5)
Hombres	59	15.3 (0.85)	82.1 (10.6)	33.3 (6.4)	48.8 (7.9)	46.7 (5.5)	40.8 (8.0)	54.3 (6.6)	50.2 (8.6)	49.4 (8.9)	19.3 (7.2)
Total	172	15.29 (0.78)	85.6 (9.8)	36.0 (6.4)	49.6 (7.5)	47.3 (5.6)	40.8 (6.9)	55.0 (6.9)	53.3 (8.4)	47.6 (9.2)	19.7 (6.8)

Nota. Media (DE) de la edad y los puntajes de empatía total y de las dimensiones cognitiva y afectiva de la muestra. EC=empatía cognitiva, EA=empatía afectiva, Am=amabilidad, Ex=extraversión, Ap=apertura a la experiencia, Con=conciencia, RE=regulación emocional, m=impulsividad.

fueron aceptables [CS ($r = .70$) = .51], sin embargo, fueron bajos en los indicadores de cercanía e intermediación [CS ($r = .70$) < .20 en ambos casos].

La suma ponderada del número y la fuerza de las conexiones nos muestra cuatro nodos principales en cuanto a la fuerza de centralidad: regulación emocional (RE), conciencia (CON), autocontrol (AUC) y actuación espontanea (ACE), los cuales pueden observarse en la Figura 2. Sin embargo, el rasgo conciencia mostró los valores más altos de interme-

diación y cercanía (Figura 2), por lo que parece ser el rasgo más influyente.

Las dos dimensiones de la empatía se relacionaron con diferentes nodos. La empatía cognitiva (EC) muestra una asociación positiva con los rasgos de personalidad conciencia (CON) y negativa con Impulsos primarios (IMP).

La empatía afectiva muestra una asociación positiva con conciencia (CON), apertura a la experiencia (AP) y autocontrol (AUC). El rasgo de conciencia (CON)

se asoció de forma negativa con la variable planificación (Plan) y actuación espontánea (ACE). Sorprendentemente, el rasgo amabilidad (Am) no se asoció con los rasgos de empatía.

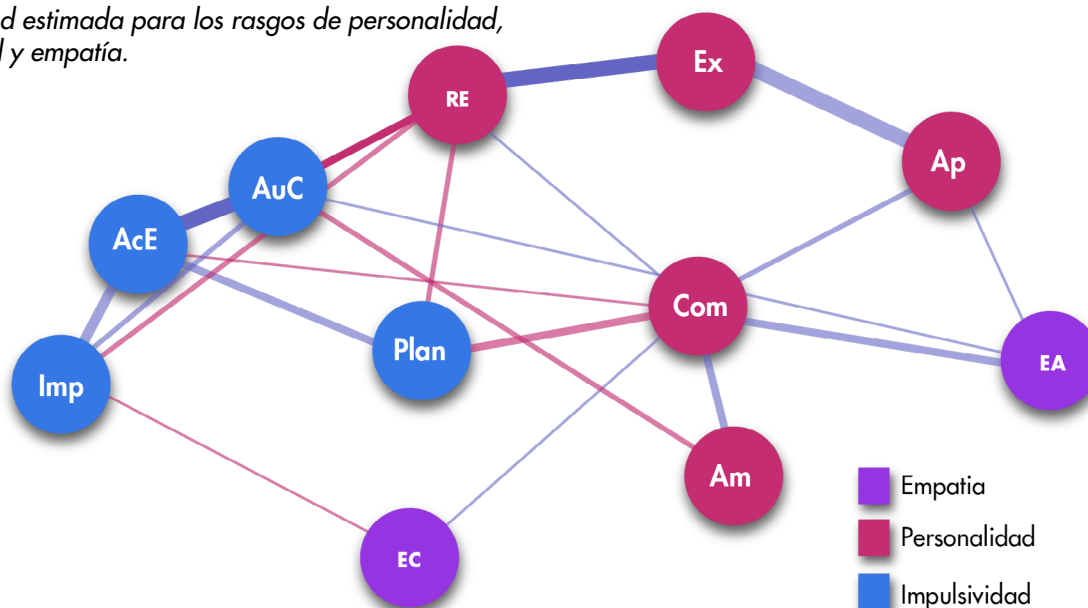
Discusión

El presente trabajo tuvo como objetivo construir un modelo de redes con los constructos de empatía,

rasgos de personalidad e impulsividad considerando las puntuaciones obtenidas en diferentes cuestionarios de autoinforme en adolescentes escolarizados. El análisis de redes muestra que la empatía tanto afectiva como cognitiva, presenta una relación modesta con diferentes rasgos de personalidad e impulsividad.

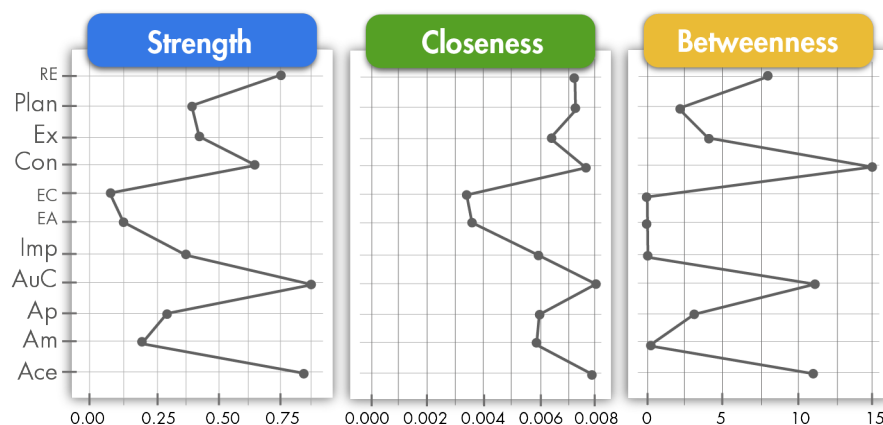
El análisis muestra que los nodos con mayor fuerza, es decir correlaciones más fuertes fueron los compo-

Figura 1. Red estimada para los rasgos de personalidad, impulsividad y empatía.



Nota: Empatía cognitiva (EC); empatía afectiva (EA); amabilidad (Am); extraversión (Ex); apertura a la experiencia (Ap); conciencia (Con); regulación emocional (RE), impulsos primarios (Imp); actuación Espontánea (AcE); Autocontrol (AuC); Planificación (Plan).

Figura 2. Medidas de centralidad para los rasgos de personalidad, impulsividad y empatía



Nota: Empatía cognitiva (EC); empatía afectiva (EA); amabilidad (Am); extraversión (Ex); apertura a la experiencia (Ap); conciencia (Con); regulación emocional (RE), impulsos primarios (Imp); actuación Espontánea (AcE); Autocontrol (AuC); Planificación (Plan).

nentes de impulsividad autocontrol (AUC) y actuación espontánea (ACE), mientras que, entre los rasgos de personalidad el nodo con mayor fuerza fue el denominado regulación emocional (RE) y conciencia (CON). También se observa una relación inversa entre la regulación emocional y la impulsividad, especialmente entre el componente de autocontrol.

De forma modesta, ambos tipos de empatía, afectiva y cognitiva, están relacionadas con el rasgo de conciencia. Además, se observa que el rasgo de personalidad conciencia presenta la mayor centralidad con valores más altos en fuerza, cercanía e intermediación. La conciencia, denominada también escrupulosidad, hace referencia a sujetos persistentes y con un adecuado control de sus impulsos y su conducta. Los resultados encontrados coinciden con otros trabajos que describen la asociación entre empatía y conciencia (Barrio et al., 2004, Melchers, et al., 2016; Mitsopoulou y Giovazolias, 2015).

Los resultados indican que, en la muestra de adolescentes evaluada, la conciencia es fundamental para las conductas prosociales mediadas por una adecuada comprensión de los estados emocionales y mentales de los otros (empatía cognitiva) así como la habilidad de compartir las emociones de los otros, manteniendo el control de las respuestas emocionales (empatía afectiva). Ambos tipos de empatía son necesarios para la toma de decisiones en ambientes sociales, que permitan conocer la perspectiva de los otros y compartir sus emociones.

La relación entre el rasgo de conciencia y la empatía se observa también en estudios con adultos en diferentes contextos culturales (Melchers et al., 2016). Las características de personalidad que encajan con el rasgo de conciencia son compatibles con una mejor metacognición, mayor control de

sí mismo y por lo tanto una diferenciación de los estados internos del estado de los otros.

La relación entre la empatía y los aspectos de control y regulación de la conducta pone en manifiesto la influencia del control tanto cognitivo como emocional en el desarrollo de las habilidades empáticas. Otros autores han encontrado relaciones similares. Por ejemplo, Mitsopoulou y Giovazolias (2015) en un metaanálisis encuentran que bajos niveles de los rasgos amabilidad y conciencia, así como de baja empatía afectiva, en combinación con altos niveles de neuroticismo y extraversión se asocian con conductas de bullying y victimización en niños y adolescentes. El estudio muestra que la empatía es una variable importante en la reducción de la agresión entre niños y adolescentes, por lo que como se mencionó previamente, tiene una función relevante para el desarrollo de conductas prosociales. De forma similar a otros trabajos, no se encuentra una relación entre regulación emocional y empatía (Barrio et al., 2004, Mitsopoulou y Giovazolias, 2015). Al respecto, la función de la regulación emocional podría estar dirigida a la respuesta de las emociones propias y no al contagio emocional, lo que explicaría la falta de relación entre este rasgo y la empatía.

El rasgo regulación emocional se encuentra relacionado en sentido inverso con la impulsividad, relación que se observa en el modelo de redes, por lo que la posible tranquilidad que pueden manifestar los sujetos cuando tienen el rasgo presente, estaría más asociado con la sensación interna que con la interpretación de las emociones en los otros o con la habilidad de disminuir las emociones indeseadas. Al respecto, es relevante distinguir el rasgo de regulación emocional / neuroticismo, de la habilidad de regular las emociones, ya que la primera implica

una sensación de calma y tranquilidad, así como un menor estado de ansiedad, mientras que la segunda implica el incremento o la disminución de los estados emocionales propios y representa una de las bases de la cognición social (Decety y Holvoet, 2021).

El trabajo de Romero y cols., (2024) encuentran que el neuroticismo en adolescentes explica una proporción importante de los componentes afectivos y cognitivos de la agresión, por lo que las dificultades en la regulación emocional como rasgo, podrían explicar las conductas agresivas. Adicionalmente encuentran que la baja empatía predice la agresión tanto física como verbal. En el caso del trabajo de Romero y colaboradores no se observa la contribución del rasgo de conciencia, sin embargo, esto se debe a que evaluaron los rasgos de la personalidad a partir del modelo de tres factores de Eysenck, el cual solo considera extraversión, psicoticismo y neuroticismo.

Es importante considerar que el neuroticismo comparte características con el rasgo denominado regulación emocional en el modelo de los cinco grandes, por lo que la asociación entre el neuroticismo y la agresión podría agrupar la falta de conciencia y de regulación emocional. El trabajo de Romero y colaboradores (2024) enfatiza las diferencias de género en la empatía, al observar que las mujeres obtienen puntajes más altos que los hombres tanto en empatía como en neuroticismo. En el presente trabajo no se realizaron comparaciones por género ya que la muestra de hombres fue mucho menor que la de mujeres.

Por otra parte, la empatía afectiva mostró asociaciones con el rasgo de conciencia y apertura a la experiencia, así como con el autocontrol, una de las características de la impulsividad. La empatía afectiva se refiere a la habilidad de sentir las emociones de los otros de forma vivida, por lo que la apertura

a la experiencia y el autocontrol son necesarios para vivir las emociones de los otros.

Mientras que la empatía cognitiva se asoció negativamente con los impulsos primarios. Los impulsos primarios nos hablan del bajo control de las respuestas y reacciones ante estímulos con carga afectiva. En este sentido, un bajo control de los impulsos primarios se asocia con peores habilidades empáticas para la identificación de las emociones de los otros. La falta de correlación entre los dos tipos de empatía nos habla de componentes independientes entre sí, lo que explica la variabilidad de la conducta humana.

Un aspecto importante a considerar es que, al tratarse de una muestra joven, muchos de los rasgos de personalidad están en consolidación. Esto presenta una desventaja para generalizar los resultados, debido a las dinámicas socioculturales que influyen en su desarrollo (Chopik y Kitayama, 2018). A pesar de ello, los resultados también ofrecen una oportunidad para intervenir favorablemente en el adolescente. Muchos de los rasgos de personalidad están influidos por el desarrollo de habilidades socioemocionales, por lo que fortalecer las habilidades asociadas a la conciencia como la regulación de la conducta, la metacognición y el reconocimiento de las sensaciones propias en respuesta a estímulos externos e internos ofrecen la oportunidad de aumentar el autocontrol y con ello mejorar sus relaciones sociales.

Al respecto, se ha descrito ampliamente que la adolescencia a pesar de considerarse un periodo de inestabilidad emocional debido a una mayor sensibilidad del sistema límbico (Araín et al., 2013), es también es un periodo de grandes ventajas en cuanto a la reestructuración de la organización funcional cerebral (Kumar et al., 2024), lo que abre

una ventana de oportunidad para el desarrollo de diversas habilidades cognitivas, metacognitivas y socioemocionales. Si bien el estudio de estas últimas se ha rezagado, en los últimos años han tomado relevancia conforme las investigaciones han demostrado su relevancia en los procesos cognitivos y en el desarrollo de habilidades blandas.

Diversos trabajos indican que los adolescentes con mejores habilidades en el manejo de sus emociones reportan un mayor bienestar psicológico (Chernyshenko, et al. 2018; Guerra-Bustamante et al., 2019). Esto podría deberse, en gran medida, a la facilitación que le otorgan a la interacción con sus pares al permitirles adecuar la conducta a las condiciones contextuales.

Es importante considerar las implicaciones de los niveles de empatía y los rasgos de personalidad en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, especialmente en los adolescentes. De forma previa se ha observado que la habilidad de reconocer, expresar y gestionar las emociones se incrementa con la edad (Vázquez-Moreno, 2022). Específicamente, en la adolescencia tienen un incremento importante, debido a la relevancia que adquieren las relaciones sociales para los adolescentes, quienes pasan por un periodo de reorganización cerebral mediado por hormonas (Kumar et al., 2024). Por ello, la empatía y los rasgos de personalidad cobran relevancia en la escuela, ya que aquellos estudiantes con mejores habilidades de regulación y mayor empatía tendrán relaciones sociales más exitosas, no solo con sus pares sino también con las figuras de autoridad.

Es importante mencionar que el presente trabajo presenta limitaciones, la primera es que las evaluaciones se basan en su mayoría de instrumentos de auto-reporte, lo que nos permite conocer la forma en que

se percibe a sí mismo el adolescente, sin embargo, esta percepción podría estar sesgada o el propio adolescente podría tratar de contestar lo que cree que se espera de él. En segundo lugar, la muestra no es equitativa en su composición en cuanto el sexo, por lo que un estudio con una muestra más extensa podría mejorar las medidas de centralidad. Finalmente, los estudios experimentales en los que se estudien procesos asociados a la empatía como el reconocimiento de emociones y la toma de decisiones en contextos sociales mediante mediciones objetivas, permitiría una mejor comprensión del fenómeno.

De forma general, el presente trabajo contribuye a la comprensión de las variables de personalidad, impulsividad y empatía en adolescentes. La interacción entre estas variables podría dar la clave para el trabajo de intervención entre los adolescentes. Considerando la plasticidad cerebral, el trabajo con adolescentes para la toma de conciencia de las habilidades de reconocimiento, expresión y regulación emocional podría mejorar las habilidades empáticas y con ello incrementar sus habilidades sociales. El entrenamiento en habilidades metacognitivas, la atención presente y la identificación de las sensaciones del cuerpo podrían incrementar el control cognitivo y con ello la regulación de la conducta. El incremento de empatía podría beneficiar las relaciones interpersonales entre los adolescentes y con ello aumentar la frecuencia de conductas prosociales en la vida adulta.

Referencias bibliográficas

Alcázar-Córcoles, M. A., Verdejo, A. J., y Bouso-Sáiz, J. C. (2015). Propiedades psicométricas de la escala de impulsividad de Plutchik en una muestra de jóvenes hispanohablantes. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 43(5), 161–169.

- Allen, T.A., y DeYoung, C.G. (2016). Personality neuroscience and the Five-factor model. In T. A. Widiger, *The Oxford Handbook of the Five factor model of Personality*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199352487.013.26>
- Arain, M., Haque, M., Johal, L., Mathur, P., Nel, W., Rais, A., Sandhu, R., & Sharma, S. (2013). Maturation of the adolescent brain. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 9, 449–461. <https://doi.org/10.2147/NDT.S39776>
- Baron-Cohen, S. y Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163–175. doi: 10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00.
- Barrio, V., Aluja, A., y García, L. (2004) Relationship between empathy and the big five personality traits in a sample of Spanish adolescents. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 32(7), 677–681. <https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.7.677>
- Blair, R.J.R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14(4), 698–718. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.06.004>
- Blakemore S. J. (2008). The social brain in adolescence. *Nature reviews. Neuroscience*, 9(4), 267–277. <https://doi.org/10.1038/nrn2353>
- Burnet, S., Thompson, S., Bird, G., y Blakemore, S.J. (2011). Pubertal development of the understanding of social emotions: Implications for education. *Learning and Individual Differences*, 21, pp. 681–689.
- Chauhan, B., Mathias, C.J., y Critchley, H.D. (2008). Autonomic contributions to empathy: Evidence from patients with primary autonomic failure. *Autonomic Neuroscience*, 140(1-2), 96–100. <https://doi.org/10.1016/j.autneu.2008.03.005>
- Chernyshenko, O., M. Kankaraš., & F. Drasgow. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. OECD Education Working Papers. 173, OECD Publishing, Paris.
- Chopik, W. J., y Kitayama, S. (2018). Personality change across the life span: Insights from a cross-cultural, longitudinal study. *Journal of personality*, 86(3), 508–521. <https://doi.org/10.1111/jopy.12332>
- Cohen-Gilbert, J. E., y Thomas, K. M. (2013). Inhibitory control during emotional distraction across adolescence and early adulthood. *Child Development*, 84(6), 1954–1966. <https://doi.org/10.1111/cdev.12085>
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., & Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*, 50(12), 975–990. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1993.01820240059008>
- Decety, J., y Holvoet, C. (2021). The emergency of empathy: A developmental neuroscience perspective. *Developmental Review*, 62, 1000999. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100999>
- Epskamp, S., Cramer, A.O.J., Waldorp, L.J., Schmittmann, V.D., Borsboom, D. (2012). qgraph: Network Visualizations of Relationships in Psychometric Data. *Journal of Statistical Software*, 48(4), 1–18. <http://www.jstatsoft.org/v48/i04/>.
- Epskamp, S., Borsboom, D., y Fried, E. I. (2018). Estimating psychological networks and their accuracy: A tutorial paper. *Behavior Research Methods*, 50, 195–212.

- Eslinger, P.J., Anders, S., Ballarini, T., Boutros, S., Krach, S., Mayer, A., Moll, J., Newton, T., Schroeter, M., Oliveira-Souza, R., Raber, J., Sullivan, G., Swain, J., Lowe, L., y Zahn, R. (2021). The neuroscience of social feelings: mechanisms of adaptive social functioning. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 128, 596–620. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.05.028>
- Evenden J. L. (1999). Varieties of impulsivity. *Psychopharmacology*, 146(4), 348–361. <https://doi.org/10.1007/pl00005481>
- Eysenck, S. B., y Eysenck, H. J. (1977). The place of impulsiveness in a dimensional system of personality description. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 16(1), 57–68.
- Fonseca-Pedrero, E. (2018). Análisis de redes en psicología. *Papeles de Psicólogo*, 39(1), 1–12. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2852>
- Guerra-Bustamante, J., León-del-Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M., y Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1720. <https://doi.org/10.390/ijerph16101720>
- Habashi, M. M., Graziano, W. G., y Hoover, A. E. (2016). Searching for the Prosocial Personality: A Big Five Approach to Linking Personality and Prosocial Behavior. *Personality y Social Psychology Bulletin*, 42(9), 1177–1192. <https://doi.org/10.1177/0146167216652859>
- Hevey D. (2018). Network analysis: a brief overview and tutorial. *Health psychology and behavioral medicine*, 6(1), 301–328. <https://doi.org/10.1080/21642850.2018.1521283>
- Hulley, S. B., Cummings, S. R., Browner, W. S., Grady, D., y Newman, T. B. (2013). *Designing clinical research: an epidemiologic approach* (4 ed.). Lippincott Williams y Wilkins.
- John, O.P., y Robins, R.W. (1993). Gordon A Allport. En K. Craik, R. Hogan y R. Wolfe (Eds.), *Fifty years of personality psychology. Perspectives on Individual Differences*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2311-0_16
- Kang, W., Steffens, F., Pineda, S., Widuch, K., y Malvaso, A. (2023). Personality traits and dimensions of mental health. *Sci Rep*, 13, 7091. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-33996-1>
- Keskin, S.C. (2014). From what isn't empathy to empathic learning process. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116(21), 4932–4938. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1052>
- Klimstra, T.A., Hale III, W.W., Raaijmakers, Q.A.W., Branje, S.J., y Meeus, W.H.J. (2009). Maturation of personality in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 898–912. <https://doi.org/10.1037/a0014746>
- Krämer, U.M., Mohammadi, B., Doñamayor, N., Samii, A., y Münte, T. (2010). Emotional and cognitive aspects of empathy and their relation to social cognition – An fMRI-study. *Brain Research*, 1311, 110 – 120. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2009.11.043>
- Kumar, S., Nath, A.R., Shubha, y Anand, S. (2024). Emotional and cognitive development in adolescents. En A. Singh y A. Nandy (Eds.), *Lifestyle diseases in adolescents: Addressing physical, emotional and behavioral issues*. Bentham Books, Singapore. pp. 14–36.
- Ledesma-Amaya, L., Galindo-Aldana, G., Gálvez, V., Salvador-Cruz, J., y Guzmán-Saldaña, R.

- (2023). Validación de la versión breve del "Cociente de empatía" con adolescentes de México. *Psicología conductual*, 31(1), 59–76.
- Li, W., He, QF., Lan, JZ. et al. (2024). Empathy as a Mediator of the Relation between Peer Influence and Prosocial Behavior in Adolescence: A Meta-Analysis. *J. Youth Adolescence*. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-02079-3>
- Lincoln, K.D. (2008). Personality, negative interactions and mental health. *Social Service Review*, 82(2), 223–251. <https://doi.org/10.1086/589462>
- McCrae, R. R. (2018). Method biases in single-source personality assessments. *Psychological Assessment*, 30(9), 1160–1173. <https://doi.org/10.1037/pas0000566>
- McGhee, R.L., Ehrler, D.J., y Buckhalt (2019), FFPI-C: *Inventario cinco factores de personalidad para niños: manual del examinador*. 1er. Ed. Manual Moderno, Ciudad de México.
- Melchers, M.C., Li, M., Haas, B.W., Reuter, M., y Bischoff, L. (2016). Similar personality patterns are associated with empathy in four different countries. *Front. Psychol*, 7, 290. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00290>
- Mitsopoulou, E., y Giovanzolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61–72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- Moeller, F.G., Dougherty, D.M., Barratt, E.S., Schmitz, J.M., Swann, A.C., y Grabowski, J. (2001). The impact of impulsivity on cocaine use and retention in treatment. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 21(4), 193–198. [https://doi.org/10.1016/S0740-5472\(01\)00202-1](https://doi.org/10.1016/S0740-5472(01)00202-1)
- Mota, M. S. S. D., Ulguim, H. B., Jansen, K., Cardoso, T. A., y Souza, L. D. M. (2024). Are big five personality traits associated to suicidal behaviour in adolescents? A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 347, 115–123. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.11.002>
- Organización Panamericana de la Salud (2016). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*, Cuarta Edición. Ginebra: Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS).
- Pervin, L. A. (2000). Personality. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (Vol. 6, pp. 100–106). Oxford University Press.
- Romero, A., Blanch, A., Martínez, A., y Malas, O. (2024). Empathy, personality, and aggression in male and female adolescents. *Current Psychology*.
- Schmitt, D., Allik, J., McCrae, R., y Benet-Martínez, V. (2007). The geographic distribution of Big Five personality traits: patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 1–40. <https://doi.org/10.1177/0022022106297299>
- Shamay-Tsoory, SG. (2011). The Neural Bases for Empathy. *The Neuroscientist*, 17(1), 18–24. <https://doi.org/10.1177/1073858410379268>
- Somerville, L. H., Hare, T., y Casey, B. J. (2011). Frontostriatal maturation predicts cognitive control failure to appetitive cues in adolescents. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23(9), 2123–2134. <https://doi.org/10.1162/jocn.2010.21572>
- Schurz, M., Radua, J., Aichhorn, M., Richlan, F., y Perner, J. (2014). Fractionating theory of mind: a meta-analysis of functional brain imaging

- studies. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 42, 9–34. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.01.009>
- Vázquez-Moreno, A. (2022). Habilidades emocionales tras la pandemia: Un reto en las aulas. En M. D. Marín Soto, S. Gayosso Mexia, A. M. Carrizal Alonso y C. Muñoz Ibañez (Comp.), *Salud mental: comportamientos emergentes en el entorno actual*. Editorial CCAT.
- Vázquez-Moreno, A., González-Garrido, A., y Ramos-Loyo, J. (2019). Delayed response improves inhibitory control in low- and high-impulsivity adolescents: effects of emotional contexts. *International Journal of Psychological Studies*, 11(2), 42–53.

Manuel Schneeweile

Universidad de Orleans (Francia)
manuel.schneeweile@univ-orleans.fr
<https://orcid.org/0000-0002-2313-3274>

Karine Alexis Girault

Universidad de Orleans (Francia)
Centro Nacional de la Función Pública
Territorial (Francia)
karine.alexisgirault@cnfpt.fr
<https://orcid.org/0009-0007-2696-1204>

Recibido: 29 de julio de 2025

Aceptado: 22 de septiembre de 2025

Publicado: 07 de noviembre de 2025



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17537584>

Sección: *General*

Les enseignants du premier degré face à l'intelligence artificielle : entre attentes et craintes en tension

Résumé

Cet article examine les facteurs facilitant l'adoption de l'intelligence artificielle (IA) des enseignants du primaire français dans le cadre du programme national P2IA. Le cadre théorique s'appuie sur les théories des représentations sociales afin d'analyser les croyances collectives autour de l'IA. La méthodologie adoptée est de nature mixte, reposant principalement sur la technique des associations de mots. Elle est mise en œuvre via un questionnaire rempli par 75 enseignants afin d'identifier les éléments moteurs à l'utilisation de l'IA en classe. Les résultats montrent que l'IA est symboliquement associée à la figure du robot et perçue comme une promesse de progrès pédagogique, notamment pour la différenciation et le suivi individualisé. Cependant, des craintes éthiques et une méconnaissance de son fonctionnement technique émergent également, traduisant une ambivalence dans les représentations collectives. L'étude souligne par ailleurs le rôle central des réseaux sociaux professionnels et de la collaboration entre collègues dans la diffusion et l'appropriation de l'IA. En revanche, le manque de formation adaptée, de temps et de ressources matérielles constitue un frein important. Ces résultats soulignent l'importance de tenir compte de ces éléments dans les formations des enseignants afin de mieux les accompagner dans l'intégration pédagogique de l'IA et de surmonter les obstacles identifiés. Enfin, l'article propose de poursuivre la recherche au moyen d'études longitudinales qui permettront de suivre l'évolution des représentations relatives aux bénéfices pédagogiques perçus, dans un contexte éducatif en constante mutation.

Mots clés: Représentations sociales, adoption, technologies éducatives, développement professionnel, obstacles.

Primary school teachers facing artificial intelligence: Between expectations and concerns in tension

Abstract

This article examines the factors facilitating the adoption of artificial intelligence (AI) by French primary school teachers within the framework of the national P2AI program. The theoretical framework is based on social representation theories to analyze collective beliefs surrounding AI. The methodology is mixed, primarily relying on the word association technique, implemented through a questionnaire completed by 75 teachers to identify the driving factors behind AI use in the classroom. The results show that IA is symbolically associated with the figure of the robot and is perceived as a promise of pedagogical progress, particularly for differentiation and individualized student monitoring. However, ethical concerns and a lack of technical understanding also emerge, reflecting an ambivalence in collective representations. The study further highlights the central role of professional social networks and collaboration among colleagues in the dissemination and appropriation of AI. Conversely, the lack of adequate training, time, and material resources constitutes a significant barrier. These findings emphasize the importance of considering these elements in teacher training to better support educators in the pedagogical integration of AI and to overcome identified obstacles. Finally, the article suggests continuing research through longitudinal studies to track the evolution of representations related to perceived pedagogical benefits, in a constantly changing educational context.

Keywords: Social representations, adoption, educational technologies, professional development, barriers.

Introduction

L'intelligence artificielle (IA), dont le développement et les usages tendent à se généraliser dans de nombreux secteurs, n'épargne pas celui de l'éducation. En France, le ministère de l'Éducation Nationale (MEN) s'est engagé très tôt dans cette dynamique de modernisation de l'éducation avec le rapport Villani (2018), qui a marqué un tournant dans l'intégration de l'IA au service de l'enseignement, en pointant la nécessité de son développement et de son usage dans l'éducation et la formation.

En résonance avec les recommandations de l'UNESCO (2019), l'IA occupe désormais une place centrale dans les stratégies éducatives françaises. Un engagement qui se traduit par la création du Partenariat d'Innovation et d'Intelligence Artificielle (P2IA), qui vise à faciliter le travail des enseignants et à adapter les pratiques pédagogiques aux besoins des élèves grâce à des solutions numériques basées sur l'IA.

Dans le but de préparer les générations futures, le ministère français adopte une approche résumée par la formule « enseigner le numérique et par le numérique » (MEN, 2021). Cette dynamique est renforcée par l'introduction du référentiel européen de compétences numériques (DigComp) et par la plateforme PIX, dédiée à l'évaluation des compétences numériques. Une double ambition est ainsi poursuivie: faire de l'intelligence artificielle à la fois un objet d'apprentissage et un levier pédagogique (MEN, 2021).

Sur le terrain, impulsé par le P2IA, les enseignants et plus particulièrement ceux du premier degré et de cycle 2 (du CP au CE2), sur lesquels nous mettrons la focale dans cette recherche, se voient donc invités par les instances académiques à adopter des solutions pour lesquelles ils investissent dans des licences, c'est le cas de Lalilo, Kaligo, Navi pour le français,

ou Adaptiv'Math, Mathia et Smart Enseigno pour les mathématiques. Des outils promettent aux enseignants de fournir des activités personnalisées et un suivi adaptatif capables de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.

Afin de comprendre les dynamiques d'intégration et de résistance à l'IA dans les pratiques quotidiennes d'enseignement en primaire, cette recherche s'appuie sur l'analyse des représentations que partagent les enseignants à l'égard de ces outils, dans l'objectif d'identifier les leviers et les freins à leur adoption, tout en explorant les opportunités de plus-value qu'ils associent à ces technologies. En prenant pour population les enseignants de cycle 2, une population qui a pu bénéficier du P2IA et dont les retombées ont été peu documentées par la littérature, cette étude s'interroge par conséquent sur les schèmes cognitifs et symboliques qui sous-tendent leurs attitudes, leurs pratiques et leurs besoins en formation à l'égard de solutions basées sur l'IA.

Définitions et applications de l'Intelligence Artificielle (IA)

L'IA, dont le terme a été introduit dès les années 50 par McCarthy et al. (1956), se définit comme la discipline qui crée des programmes capables d'accomplir des tâches généralement réalisées par des humains mais nécessitant des processus mentaux complexes. Deux approches principales existent (Georges, 2019; Sabouret et De Assis, 2019) :

1. Les « systèmes experts », qui cherchent à reproduire le raisonnement humain en appliquant un ensemble de règles sur des données en vue de fournir des recommandations ou une aide te-

lle un « expert » éclairé sur un domaine de compétence. Cela renvoie notamment aux « tuteurs intelligents » lesquels s'appuient sur des modèles de connaissances à enseigner, de tâches à réaliser par les élèves, d'erreurs et de feedback considérés comme pertinents.

2. L'apprentissage automatique par la machine ou « machine learning », qui repose sur l'abandon des règles explicites au profit de modèles statistiques et d'algorithmes, permettant à la machine de générer ses propres règles à partir d'un grand nombre de données. Cette approche s'appuie sur la construction de réseaux de neurones artificiels, dont l'architecture se construit sur plusieurs couches interconnectées. Cela a conduit à l'émergence de l'apprentissage dit profond ou « deep learning » (Le Cun et al., 2015), fortement accéléré par l'augmentation des puissances de calculs et l'accès au « big data » c'est-à-dire à de grandes quantités de données. On retrouve ce système pour la reconnaissance vocale, l'analyse d'images et la traduction automatique.

Toutefois, précisons, comme le souligne la littérature (Russell et Norvig, 2016 ; Pearl, 2020), qu'une IA ne dispose pas de véritables capacités de raisonnement, elle se limite à l'exécution d'algorithmes ou de règles programmés par des humains. De même, l'IA dans le système éducatif n'est pas une nouveauté. Amadiou et Tricot (2020) rappellent que, dès les années 1970, les chercheurs se sont interrogés sur la possibilité de concevoir des machines capables de reproduire l'acte d'enseigner et d'épauler les enseignants dans leurs activités d'enseignement.

Vers la compréhension des usages au travers de l'analyse des représentations

Pour comprendre et expliquer comment se forme l'adoption des IA par les enseignants du premier degré, il paraît essentiel d'explicitier dans un premier temps leurs attentes, leurs craintes mais surtout leur vision de l'IA. En adoptant le postulat que les individus adaptent leurs comportements en fonction de l'idée qu'ils se font de leur environnement (Durkheim, 1894). Le sens attribué à une technologie se construit alors à travers des interactions sociales, un imaginaire collectif dans lequel des symboles émergent, conférant à l'objet une identité sociale et narrative (Ricoeur, 1990). Se forme ainsi un savoir socialement élaboré et partagé (Jodelet, 1991) qui se veut également un savoir naïf du fait de son manque d'objectivité et que la littérature qualifie de « représentation sociale » telle que le décrit Moscovici (1986), laquelle va guider les comportements d'usage.

Abric (2001) décrit la représentation sociale comme un ensemble organisé et structuré d'éléments organisés autour d'un noyau central qui constitue le cœur de la représentation, et d'éléments périphériques qui gravitent autour de ce noyau et qui jouent le rôle de rempart, ou zone tampon, dont l'objectif est de permettre d'intégrer des modifications de l'environnement ou de faire face à la nouveauté. Une conception que nous adopterons dans le cadre de ce travail de recherche par la mise en évidence des éléments centraux et secondaires caractéristiques de la représentation que partagent les enseignants du premier degré à l'égard de l'IA.

Cependant, le processus de construction de sens d'une représentation collective ne se limite pas à une simple perception passive. Il s'appuie également sur un ensemble de facteurs jugés prépondérants, tels que la perception d'utilité et la facilité d'utilisation pé-

dagogique, qui jouent un rôle central dans l'acceptation d'une nouvelle technologie par les enseignants (Amadiou et Tricot, 2020 ; Venkatesh et al., 2003 ; Renaud 2020 ; Kahnbach et al., 2024). Si de nombreuses études ou rapports reconnaissent l'intérêt de l'IA pour la personnalisation de l'apprentissage, encourager l'engagement, favoriser la continuité pédagogique, faciliter l'évaluation ou acculturer les élèves au numérique (Karsenti 2018 ; Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de los Diputados, 2024; Sergent, 2021), il apparaît rare d'en trouver qui se focalisent sur la représentation des enseignants français et plus particulièrement du primaire à l'égard de cette technologie. Toutefois, au regard des conclusions de travaux étrangers, nous pouvons supposer, que les enseignants devraient avoir une attitude plutôt positive à l'égard de l'IA (Polak et al., 2022), lui reconnaissant une certaine valeur ajoutée basée sur la possibilité d'améliorer leur développement professionnel (Alvarez-Herrero, 2024), mais aussi, un sentiment d'obligation morale et professionnelle à se familiariser avec les IA pour alléger leur charge de travail (Majkić et Vranješ, 2024). La venue des IA dans l'enseignement se ferait de plus dans un contexte où le niveau de connaissances reste limité car les enseignants signalent régulièrement un manque de préparation, des difficultés matérielles ou un manque de formation dans le domaine (Besneville et al., 2019 ; Romero et al., 2023) engendrant ainsi des frustrations professionnelles en décalage avec les attentes de la politique ministérielle.

Enfin, au regard des travaux de Bewersdorff et al. (2023) qui réalisent une revue de la littérature autour des mythes liés à l'IA mais sur une population d'apprenants, il est constaté une tendance à attribuer à ces outils des caractéristiques ou des attributs

humains, d'où une représentation sous la forme de robots avec des bras et des jambes. De même une perception de l'IA plutôt binaire : l'une pessimiste basée sur la peur d'un excès de confiance envers ces outils dépourvus d'émotions et d'affects qui tendent à remplacer des personnes, l'autre optimiste tournée vers l'espoir de faciliter la vie des gens notamment dans le domaine de la santé et des apprentissages.

Par conséquent, nous faisons l'hypothèse que les enseignants devraient avoir une attitude plutôt positive quant à l'adoption de l'IA en raison du potentiel d'opportunités offert par cette technologie dans le cadre de leurs activités d'enseignement et d'accompagnement des élèves. Néanmoins, nous pouvons aussi supposer qu'il est fort probable que leur vision de l'IA reste somme toute assez vague, en partie basée sur les mythes évoqués par Bewersdoff et al. (2023) du fait d'un manque de connaissances ou de formations dans le domaine, ce qui pourrait être l'un des freins à l'usage.

Méthodologie

Pour comprendre comment les enseignants du premier degré en cycle 2 (CP, CE1, CE2) perçoivent l'arrivée de l'IA dans leur profession, nous avons eu recours à un questionnaire en ligne réalisé à l'aide de Sphinx Déclic 2 dont la durée de passation moyenne était d'environ 18 minutes. Sa diffusion s'est faite de mai à juin 2022 via les réseaux sociaux utilisés par les membres de l'académie d'Orléans-Tours : d'une part, via Facebook et trois groupes d'échanges privés, d'autre part, via une liste de diffusion de circonscription relayée par l'intermédiaire d'un conseiller pédagogique.

75 réponses ont été recueillies, révélant une population majoritairement féminine (97%), une proportion qui n'est pas si surprenante étant donné que les femmes représentent 88% de la profession en

région Centre-Val de Loire, selon l'INESEE (2023). Parmi les répondants, 88% (n=66) ont une expérience d'enseignement supérieure à 10 ans. La répartition des âges se structure la manière suivante: 47% ont entre 46 et 55 ans, 44% entre 36 et 45 ans, 5% entre 26 et 35 ans et 4% plus de 56 ans.

Afin de faire apparaître la structure de la représentation au sens d'Abric (2001), c'est-à-dire la constitution du noyau central et de ses éléments périphériques, la méthode des associations libres de mots développée par Vergès (1992) est employée. Elle consiste à inviter les participants à indiquer 3 à 6 mots ou expressions qui leur viennent spontanément à l'esprit lorsqu'on leur parle d'« intelligence artificielle » et à faire apparaître ces éléments dans l'ordre de leurs pensées. Le traitement des données se base alors sur deux mesures : la fréquence d'apparition des mots et le rang ordonné d'apparition. Les résultats sont présentés dans un tableau qui croise les valeurs médianes de ces deux mesures. Le noyau central de la représentation est alors composé des éléments les plus fréquemment mentionnés et évoqués en premier, tandis que les éléments périphériques sont ceux qui apparaissent moins fréquemment et à des rangs de classement plus élevés. Afin d'améliorer la lisibilité, des regroupements ont été effectués en raison de la similarité de certains mots au niveau des éléments périphériques.

Outre des indications sur le profil, le questionnaire comportait également un ensemble de questions exploratoires. Notamment, s'ils seraient prêts à utiliser une application basée sur l'IA dans leur classe. Quelles source(s) d'information avaient le plus contribué à façonner leur représentation de l'IA. S'ils utilisent déjà des solutions du p2IA (Lalilo, Kaligo, Mathia, Adaptiv/Math, SmartEnseigno, Navi) avec leurs élèves, et parmi ses utilisateurs, quelle est la plus-value qu'ils ont

perçue? Enfin, des questions ouvertes analysés par regroupement thématiques avaient pour objectif de préciser les moteurs et freins perçus par les enseignants quant à l'adoption de solutions basées sur les IA dans l'enseignement primaire.

Il est néanmoins à souligner que la méthodologie employée est sujette à certaines limites. Le recours aux canaux de diffusion utilisés par l'académie d'Orléans-Tours cantonne les réponses obtenues à ceux de la région Centre-Val de Loire. Une région qui se situe au sud de Paris et rassemble six départements. Cette restriction géographique est susceptible de ne pas rendre compte de toute la diversité des éléments qui composent la représentation de l'IA au niveau national. De plus, les participants sont avant tout des enseignants qui ont accepté de prendre part à ce travail de recherche. Par conséquent, nous pouvons supposer qu'ils ont une certaine appétence pour la thématique du numérique. Enfin, la diffusion du

questionnaire via les réseaux sociaux et les listes de diffusion peut introduire un biais d'auto-sélection, privilégiant le profil d'enseignants davantage enclins à l'usage d'outils numériques et probablement mieux informés sur la thématique et les usages de l'IA.

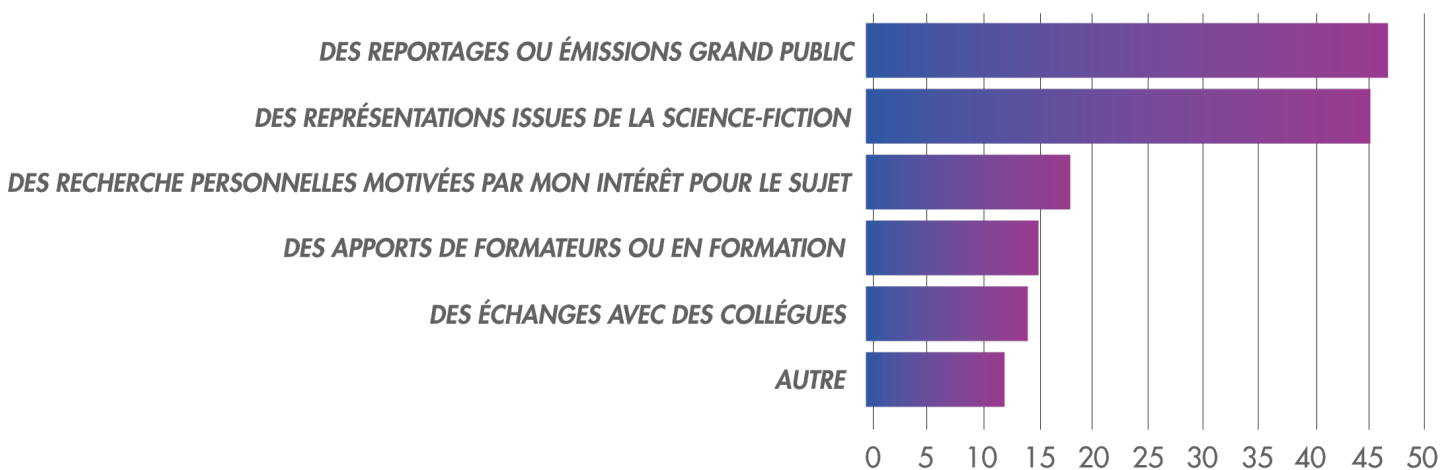
Résultats

Représentation sociale et éléments d'influence

Les premiers résultats font apparaître que 74% (n=56) des répondants se disent prêts à utiliser des solutions basées sur l'IA dans leur classe (figure 1), ce qui peut se traduire par une représentation plutôt positive à l'égard de ces outils.

Parmi les éléments qui auraient le plus contribué à la construction de la représentation qu'ils se font de l'IA (figure 1), les enseignants déclarent se baser majoritairement sur des reportages ou émissions grand public (60%, n=45) tout comme les représentations issues de la science-fiction (60%).

Figure 1: Éléments identifiés par les enseignants comme ayant le plus contribué à façonner leur représentation de l'IA



Néanmoins, pour faire apparaître les éléments saillants de la représentation de l'IA au sens d'Abric (1994), un tableau est constitué, lequel distingue le noyau représentationnel avec un rang d'apparition médian autour de 2 et une fréquence médiane d'apparition des mots de 18 (tableau 1). Un ensemble de mots sont ainsi relevés, dont l'interprétation

sera, lorsque cela est possible, mise en analogie avec le discours obtenu aux questions ouvertes ainsi que les expressions ou expressions minoritaires appartenant à la même thématique lexicale.

La lecture des résultats permet de constater que le noyau central, reflet de la pensée symbolique la plus marquée, s'articule autour de la référence au ROBOT

Tableau 1 : Structure de la représentation de l'IA chez les enseignants du 1er degré

	Rang élevé ($\geq 2,25$)	Rang faible ($< 2,25$)
Fréquence élevée (≥ 18)	Noyau central <ul style="list-style-type: none"> • ROBOT (58) • TECHNOLOGIE NUMÉRIQUE (50) 	Système de proche périphérie <ul style="list-style-type: none"> • DANGER / ÉTHIQUE (34) • UTILISABILITÉ (32) • PROGRÈS (24) • UTILITÉ (18)
Fréquence faible (< 18)	Système de proche périphérie <ul style="list-style-type: none"> • FUTUR (11) 	Système périphérique <ul style="list-style-type: none"> • INUTILISABILITÉ (16) • AIDE (12) • SCIENCE-FICTION : SF (5)

et à la TECHNOLOGIE NUMÉRIQUE. Cette centralité symbolique suggère notamment une analogie implicite avec la figure d'un « humanoïde » faisant preuve d'automatisme et de capacité de raisonnement.

Autour de ce noyau gravitent des éléments de proche périphérie qui précisent et modulent les comportements à son égard. Parmi eux, figurent les termes de :

DANGER/ÉTHIQUE: cette catégorie semble refléter les « craintes » et interrogations « éthique » liées à l'IA, avec des termes souvent connotés négativement, évoquant la « peur du remplacement » des enseignants, la « perte de contrôle » sur l'apprentissage et les « dérives possibles ».

UTILISABILITÉ: traduit les attentes des enseignants quant à l'« ergonomie » et une utilisation « facile » de l'IA dans leurs pratiques pédagogiques.
UTILITÉ: exprime les attentes des enseignants quant aux « bénéfices » pédagogiques de l'IA notamment en matière d'« individualisation des parcours » d'apprentissage, d'amélioration des « résultats scolaires », du « suivi » des élèves et de « réduction de la charge de travail ».
PROGRÈS: confère une dimension positive à l'IA, souvent perçue comme un vecteur d'« innovation » pédagogique.
FUTUR: complète l'idée de progrès mais pourrait également marquer un éloignement à l'égard des pratiques actuelles.

Les éléments les plus éloignés du noyau s'articulent quant à eux autour des problématiques d'INUTILISABILITÉ soulignant très certainement un manque de moyens matériels ou d'accessibilité, d'AIDE notamment par « un manque de formations » et enfin d'une technologie qui relève de la SCIENCE-FICTION probablement en raison de la difficulté à comprendre comment ces technologies fonctionnent.

Perceptions des éléments moteurs et freins à l'usage des IA par les enseignants

Les résultats aux questions ouvertes sur leurs perceptions des moteurs de l'usage font apparaître que pour la majorité des enseignants, « la formation » et le « partage d'expériences entre collègues » sont essentiels pour adopter l'IA en classe. Ils souhaitent comprendre le fonctionnement de ces outils à travers des « cas concrets » et bénéficier « des retours d'utilisateurs expérimentés ». L'intérêt pédagogique pour l'élève et l'enseignant est également souligné, l'IA est « un moyen de personnaliser » l'apprentissage, de « motiver » les élèves et de « suivre leur progression ». Dans une moindre mesure l'« ergonomie » est également évoquée : les enseignants recherchent des « solutions simples », « intuitives » et « efficaces », qui puissent leur faire « gagner du temps ». Toutefois, ils estiment avoir « besoin de temps » et de « matériel adapté ».

Une focale sur les personnes 37 enseignants (49%) qui utilisent dans leurs activités d'enseignement des solutions du P2IA permet de constater que pour eux, la plus-value des IA se situe principalement dans la prise en charge de la différenciation pédagogique (86%, n=32), la visualisation des résultats des élèves (84%, n=31), et le fait qu'elles permettent d'adapter la prise en charge individuelle de leur progression

(48%, n=18). Ils soulignent de plus l'importance du partage de pratiques sur les réseaux sociaux (94%, n=35) ainsi que le conseil des collègues (72%, n=27) dans la découverte et la décision d'utiliser ces outils.

À l'image des moteurs à l'adoption des IA on retrouve parmi les freins exposés par l'ensemble des enseignants, le « manque de formation », « de retours d'expériences » concrètes et dans moindre mesure l'« absence de matériels » et le « manque de temps » pour s'adapter à ces nouveaux outils. ». Mais on observe surtout des « craintes » qui concernent le « remplacement » de l'humain par la machine, la « perte du pouvoir d'agir » de l'enseignant ou encore un « temps d'écran accru ». Précisons que seuls 9% (n=7) des répondants n'expriment, dans l'ensemble du questionnaire, aucune réticence face à ces outils, et que 5% (n=4) remettent en doute l'« efficacité » ou l'existence d'« une plus-value pédagogique » des IA.

Discussion

Le noyau de la représentation de l'IA, qui incarne une conception stable et consensuelle selon Abric (2001), est construit autour de l'analogie au « robot » et à la « technologie numérique ». Une symbolique qui suggère une conception anthropomorphe de l'IA, qui rejoint les conclusions de Bowersdoff et al. (2023) sur le fait de prêter aux IA des attributs de type humain. Une observation qui s'inscrit dans la continuité d'une tendance plus générale à attribuer aux innovations numériques des qualités qui relèvent davantage du registre du « mythe » par rapport aux réalités effectives et observables sur le terrain comme le souligne les travaux de Amadieu et Tricot (2020).

Les éléments de proche périphérie du noyau, montrent quant à eux un accueil controversé de l'intégration des IA dans les pratiques d'enseignement.

Le fait qu'ils perçoivent du « danger » et des problèmes « éthiques » à l'égard de ces outils montrent une prise de distance, laquelle est renforcée par le terme de « futur ». Un constat qui tend à renforcer les conclusions de Bewersdorff et al. (2023) mettant en évidence à la fois la peur d'un remplacement par les machines et l'excès de confiance qui peut être accordé à ces outils. Une perte du pouvoir d'agir pour l'enseignant au sens de Maury et Hedjerassi (2020), qui pose des problèmes « éthiques » que soulèvent plusieurs travaux récents (Collin et Marceau 2022, Zeyringer, 2024), renforcé par l'opacité des algorithmes (Alexandre, 2019) sur le processus de contrôle des apprentissages.

Les références à l'« utilité » et à l'« utilisabilité » montrent l'importance de ces critères dans le choix des outils en éducation comme le souligne également les travaux de Renaud (2020) et Kahnbach et al. (2024). Nos résultats montrent l'IA comme une technologie susceptible d'apporter des bénéfices notables. Un gain de temps dans la charge de travail qui s'appuierait sur une amélioration de l'ergonomie des outils numérique mais également des possibilités d'individualisation des parcours et de suivi des élèves accrus. Des observations qui vont dans le sens des conclusions de Majkić et Vranješ (2024), Karsenti (2018) et Álvarez-Herrero (2024) qui soulignent la présence d'une obligation professionnelle à intégrer les IA dans leurs pratiques professionnelles pour rester efficace et assurer leur développement professionnel. Un sentiment qui semble véhiculé par les médias et le discours institutionnel (Collard et al., 2020), ce qui explique probablement que dans l'enquête, 74% des répondants se déclarent prêt à utiliser les IA alors qu'ils sont au moment de l'enquête moins de 49% à réellement employer ces outils sur le

terrain. L'adoption de l'IA serait bien perçue comme vectrice d'un « progrès », en accord avec les observations de Polak et al. (2022). Elle bénéficie d'une perception positive de l'IA construite sur les bénéfices qu'elle est supposée apporter aux pratiques pédagogiques existantes, tout en étant ralentie par le faible niveau de compétences numériques des enseignants dans ce domaine. Ce faible niveau de connaissance se reflète dans nos résultats, les enseignants dénoncent un « manque de formations » et « de retours d'expériences », des freins fréquemment identifiés dans les travaux sur le numérique (Besneville et al., 2019 ; Romero et al., 2023).

Cette prise de distance à l'égard de l'adoption de l'IA se manifeste également par la présence du terme « futur » et le besoin d'« aide » qui se retrouve dans les éléments les plus éloigné du noyau. Une technologie qui resterait somme toute assez floue pour les enseignants du premier degré. Comme nous l'avons vu, ils semblent l'aborder avec beaucoup de prudence, l'usage des IA resterait ainsi pour partie floue puisqu'ils dénoncent un manque de préparation également souligné par Romero et al. (2023), accentuée par le fait qu'ils reconnaissent avoir fondé leur représentation en grande partie sur les reportages et émissions grand public ainsi que sur un imaginaire issu du monde de la science-fiction.

Enfin, parmi les freins évoqués, on retrouve obstacles classiques d'un manque de formations, de disponibilités matérielles mais aussi de manque de temps, régulièrement mis en évidence dans la littérature (Besneville et al. 2019 ; Romero et al. 2023; Majkić et Vranješ, 2024). Toutefois, un autre facteur semble jouer un rôle déterminant, c'est le poids des réseaux sociaux et les recommandations entre pairs. Cette dynamique sociale apparaît comme un levier important

dans la découverte et l'adoption effective des outils à base d'IA par les enseignants. De plus, une focale sur la population déjà utilisatrice témoigne d'une forte reconnaissance de ces outils pour améliorer la prise en charge de la différenciation pédagogique, offrir une meilleure visibilité des résultats des élèves et optimiser la prise en charge des progressions individuelles, dans une perspective de continuité pédagogique renforcée (Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de los Diputados, 2024 ; Sergent, 2021).

Conclusion

Par conséquent, cette étude met en lumière les tensions propres à l'adoption des IA en classe. Leur usage semble traversé à la fois par une perception positive, soulignant des apports professionnels, et par une perception négative, marquée par la prudence, des incertitudes et le manque de préparation.

Les résultats soulignent également le rôle central des pairs et des réseaux sociaux dans la diffusion des pratiques, ce qui suggère une approche communautaire pour accompagner la formation des enseignants. Par ailleurs, chez les enseignants utilisateurs, l'IA est perçue comme un levier efficace pour la différenciation pédagogique, le suivi des élèves et la continuité pédagogique. Ces constats invitent à concevoir les dispositifs de formation en s'appuyant sur ces dimensions, en les illustrant par des exemples concrets issus du terrain.

Toutefois, notre étude présente certaines limites. Les enseignants du premier degré, majoritairement féminins, ont fourni des données déclaratives recueillies dans un contexte socio-institutionnel spécifique. Il serait donc pertinent de prolonger ce travail en confrontant ces résultats aux usages effectifs observés sur le terrain, tout en envisageant une analyse

comparative entre différents niveaux d'enseignement, voire entre systèmes éducatifs internationaux. Par ailleurs, l'essor récent et la popularité croissante des outils d'IA générative depuis la réalisation de cette étude laissent supposer que certains éléments constitutifs des représentations ont déjà évolué. Une étude longitudinale serait ainsi souhaitable afin de suivre l'évolution des perceptions et de l'adoption effective de ces technologies, en intégrant l'impact des nouvelles pratiques ainsi que les changements dans les discours institutionnels et médiatiques.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et société*, 4(2), 81-103. <https://fr.scribd.com/document/491402006/Abric-L-approche-structurale-des-representations-sociales-developpements-recents-pdf>
- Alexandre, L. (2019). IA et éducation. *Pouvoirs*, 170(3), 105-118. <https://doi.org/10.3917/pouv.170.0105>
- Álvarez-Herrero, J.F. (2024). Opinion of Spanish teachers about artificial intelligence and its use in education. In IoT, AI, and ICT for Educational Applications: Technologies to Enable Education for All (pp. 163-172). Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-50139-5_8
- Amadiou, F. y Tricot, A. (2020). Apprendre avec le numérique. *Retz*. <https://doi.org/10.14375/NP.9782725638768>
- Besneville, É., Brillant, C., Caesar, M., Cerisier, J.-F., Devauchelle, B., El Kechai, H., ... y Landa, M. S. (octobre de 2019). Le numérique éducatif

- à l'école élémentaire en tension entre politiques nationales, politiques locales et logiques d'appropriation par les enseignants. En Écoles, territoires et numérique: quelles collaborations? Quels apprentissages? Congreso realizado en Clermont-Ferrand, Francia. Recuperado de <https://hal.science/hal-02314186/>
- Bewersdorff, A., Zhai, X., Roberts, J., y Nerdel, C. (2023). Myths, mis- and preconceptions of artificial intelligence: A review of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100143. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100143>
- Collard, A.-S., Hernalesteen, A., Henry, J., Hernalesteen, A. y Jacques, J. (2020, abril). Déconstruire les représentations médiatiques sur l'intelligence artificielle en jouant à « Qui est-ce ? ». Actes TICEMED-12, 4 avril 2020, Athènes, 51-63. <https://shs.hal.science/halshs-03206274/document#page=52>
- Collin, S. y Marceau, E. (2022). Enjeux éthiques et critiques de l'intelligence artificielle en enseignement supérieur. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 24(2). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.7619>
- Durkheim, É. (1894). *Les Règles de la méthode sociologique*. Presse universitaire de France.
- Georges, B. (2019). Intelligence artificielle : De quoi parle-t-on ? *Constructif*, 54(3), 5-10. <https://doi.org/10.3917/const.054.0005>
- INSEE [Institut National de la Statistique et des Études Économiques]. (2023). *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2023-2024*. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2012662>
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales* (2e éd.). Presse Universitaire de France.
- Kahnbach, L., Hase, A., Kuhl, P. y Lehr, D. (2024). Explaining primary school teachers' intention to use digital learning platforms for students' individualized practice: Comparison of the standard UTAUT and an extended model. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1353020>
- Karsenti, T. (2018). Intelligence artificielle en éducation : L'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain ? *Formation et profession*, 26(3), 112-119. <https://doi.org/10.18162/fp.2018.a159>
- LeCun, Y., Bengio, Y. y Hinton, G. (2015). Deep learning. *Nature*, 521, 436-444. <https://www.nature.com/articles/nature14539>
- Majkić, Z. y Vranješ, D. (2024). The Integration of Artificial Intelligence across Educational Levels: From Primary School to University. *Technics, Informatics, and Education (TIE)*. <https://doi.org/10.46793/TIE24.391M>
- Maury, Y. y Hedjerassi, N. (2020). Empowerment, pouvoir d'agir en éducation. À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s). *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 66(3), 3-13. <https://doi.org/10.3917/spir.066.0003>
- McCarthy, J., Minsky, M., Rochester, N. y Shannon, C. (1956). *Conference on Artificial Intelligence*. Dartmouth College. <https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1904>
- MEN [Ministère de l'Éducation Nationale]. (2021). Grenelle de l'Éducation [synthèse d'atelier] : numérique. <https://www.education.gouv.fr/grenelle-de-l-education-synthese-d-atelier-numerique-309065>

- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. En W., Doise y A., Palmonari (Dirs.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 4-80). Delachaux et Niestlé.
- Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de los Diputados (2024). *Inteligencia artificial y educación: Retos y oportunidades en España (Informe C)*. Madrid: Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de los Diputados. <https://oficinac.es/es/informes-c/inteligencia-artificial-y-educacion>
- Pearl, J. (2000). *Causality: Models, reasoning and inference*. Cambridge University Press.
- Polak, S., Schiavo, G. y Zancanaro, M. (2022, abril). Teachers' perspective on artificial intelligence education: An initial investigation. En S. Barbosa, C., Lampe y C., Appert (Presidencia), *CHI EA'22 Extended Abstracts of the 2022 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-7). <https://doi.org/10.1145/3491101.3519866>
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Éducation et didactique*, 14(2), 65-84. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Romero, M., Heiser, L. y Lepage, A. (2023). *Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle (Livre blanc)*. Direction du numérique pour l'éducation, Canopé, GTnum Line #Scol_IA 2020-2022. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38818>
- Russell, S. J. y Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: A modern approach*. Pearson Education.
- Sabouret, N. y De Assis, L. (2019). *Comprendre l'intelligence artificielle*. Editizons Ellipses.
- Sergent, T. (2021). *Étude d'efficiency de l'assistant pédagogique Lalilo sur les compétences de décodage en lecture au CP pendant la période de confinement*. Paris: Société Lalilo. <https://resources.lalilo.com/Étude+d'efficiency+Lalilo.pdf>
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]. (2019). *Consensus de Beijing sur l'intelligence artificielle et l'éducation*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, M. G. y Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Villani, C. (2018). *Donner un sens à l'intelligence artificielle : pour une stratégie nationale et européenne (Informe)*. Paris: Gouvernement de la République française. <https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/184000159.pdf>
- Zeyringer, M. (2024, junio). L'influence de questions éthiques dans l'usage ou le non-usage, par des professeurs des écoles, d'applications d'IA pour l'enseignement du français et des mathématiques. En M., Murat y S., Manin (Dirs.), *Actas de RJC-EIAH 2024, Le Mans Université* (pp. 30-39). <https://hal.science/hal-04637096/>

Ma. Isabel García Uribe

Universidad Autónoma de Querétaro (México)
migarciapsic@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1511-3924>

Mónica González Márquez

Universidad Autónoma de Querétaro (México)
monigm1708@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5304-9033>

Harry Leo Franz Gómez

Universidad Autónoma de Querétaro (México)
harrylf Franz@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-5363-4100>

Recibido: 20 de junio de 2025

Aceptado: 25 de septiembre de 2025

Publicado: 28 de noviembre de 2025



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17716730>

Sección: *General*

Manifestaciones del estrés académico en estudiantes de la carrera de Economía de dos universidades mexicanas

Resumen

La complejidad de los contenidos, el grado de la responsabilidad que se adquiere y las exigencias que demanda la universidad hace que el estudiantado constantemente se exponga a una serie de situaciones que les generan estrés. El objetivo de esta investigación fue identificar el nivel de estrés, así como las características descriptivas y comparativas de estresores, síntomas por universidad, género y semestre en estudiantes de la carrera de Economía de dos universidades públicas en México. La muestra se conformó por 63 estudiantes de la licenciatura de Economía de dos universidades públicas. Se aplicó el Inventario SISCO-41, adaptado del Inventario Estrés Académico SISCO-SV 21 (Barraza, 2018), validado por García et. al. (2024). Los estresores con mayor puntaje fueron: evaluaciones, sobrecarga y limitación de tiempo para realizar trabajos, falta de asesoría y tutoría y personalidad y didáctica docente; entre los síntomas destacan problemas de sueño, concentración, fatiga crónica, ansiedad y desgano para estudiar. Existen diferencias significativas de género en la dimensión de síntomas, siendo mayor la sintomatología en las mujeres; no se encontraron diferencias significativas por semestre. Se concluye que el estudiantado de quinto a décimo semestre de Economía es una población sensible a presentar estrés alto, los estresores están relacionados al desempeño académico y a la práctica docente, mismos que interactúan y que pueden o no ser codeeterminantes entre sí, por lo que es importante considerar que detrás de una manifestación sindrómica puede subyacer un complejo de factores causales.

Palabras clave: estudiantado economía, estrés académico, estresores, síntomas.

Academic Stress Manifestations among Economics Students from Two Mexican Universities

Abstract

Higher education requires greater effort, commitment, and responsibility from students due to the demands of professional training, which contributes to the development of academic stress. The stress experienced by students in the Economics program has been scarcely studied. Therefore, the objective of this research was to identify stress levels, as well as the descriptive and comparative variations of stressors and symptoms by university, gender, and semester among Economics students from two public universities in Mexico. The sample consisted of 63 undergraduate Economics students from two public universities, of whom 44.4% were women and 55.5% were men. The adapted version of the SISCO-41 Inventory, based on the SISCO.SV 21 Academic Stress Inventory (Barraza, 2018) and validated by García et al. (2024), was applied. The results indicate that 54.3% of students experience a high level of stress. The most frequently reported stressors were evaluations, excessive workload, and time constraints for completing assignments and projects. The most common symptoms included sleep and concentration problems, as well as chronic fatigue. Significant gender differences were found in the symptom dimension ($p > .05$), with women exhibiting higher symptomatology. However, no significant differences were observed across semesters. The study concludes that university students are particularly susceptible to stress during the final semesters of their degree programs. While stressors are similar for both men and women, women are more vulnerable to experiencing various symptoms. Therefore, further research is needed to identify the causal factors underlying these differences.

Keywords: Economic students, stressors, academic stress, symptoms.

Introducción

A lo largo de las diferentes etapas de la vida, los seres humanos se enfrentan a una serie de situaciones de cambio y a múltiples demandas que les pueden generar un desequilibrio emocional, cognitivo y físico, rebasando sus recursos para afrontarlo, este desequilibrio se conoce como estrés. La OMS (2023) lo define como una respuesta natural que aparece cuando el individuo se enfrenta a una situación difícil o amenazante y genera un estado de preocupación o tensión emocional. Estadísticas del INEGI (2024) muestran que en México el 5.6% de la población presentó mayor estrés que tranquilidad, la OMS (2023) por su parte, indica que toda persona tiene un cierto grado de estrés. Una población propensa a vivir estrés es el estudiantado de educación superior, ya que están expuestos a situaciones de presión o tensión relacionados a su propia formación profesional (Parra y Pino, 2024), siendo este conocido como estrés académico.

Para el abordaje del estrés académico, este estudio se sustenta en el modelo sistémico cognoscitivista (Barraza, 2007), el cual considera que el ser humano es un ser activo que participa en el proceso complejo de estrés que implica la relación de los factores ambientales y cognoscitivos. Se retoma este enfoque dado que se parte de que el ser humano es un sistema complejo y que a su vez está codeterminado por los sistemas del contexto en el que está inmerso, llámese escuela, familia, sociedad en los que existen causales generadores de estrés, en el caso particular de este estudio el contexto es la universidad. Esta postura teórica tiene su origen en la teoría transaccional propuesta por Lazarus y Folkman (1991) quienes definen el estrés como un proceso relacional entre individuo y contexto, comienza cuando me-

diante una valoración cognitiva el individuo considera que el entorno es amenazante, demandante o que pone en riesgo su bienestar, causándole un desequilibrio que busca restablecer movilizándolo sus propios recursos para determinar cuál es la mejor manera de afrontar la situación estresante y así restablecer su equilibrio. El estrés, por ende, "no solo se halla en el entorno, ni es consecuencia exclusiva de las características de personalidad, sino que depende de un tipo particular de relación persona-medio" (Lazarus y Folkman, 1991, p. 41). Esta interacción, por lo tanto, implica que además de las características específicas del entorno y la personalidad del individuo, el significado que este le dé a la situación juegan un papel fundamental para que se detone el estrés y para que se afronte.

Para Barraza (2007), existen principios que explican el estrés desde este proceso relacional, dando cuenta que el origen o desarrollo del estrés no es exclusivo del entorno o de la persona, sino que depende de las características de ambos, lo que explica que para una persona una situación específica le cause estrés y para otra no, por lo que se puede decir, que no existen entornos estresantes, ni personas vulnerables, sino una relación recíproca entre ambos. En este sentido, el estrés es un proceso en el que interaccionan factores ambientales, personales, y cognitivos, ya que el contexto en el que se desenvuelva el individuo, así como los recursos con los que cuente para afrontar una situación y sus experiencias, vivencias y personalidad, serán los que interactúan para determinar si una situación es generadora de estrés, el grado de intensidad y la manera de cómo reducir o mitigar ese estrés.

En el proceso de estrés académico la evaluación cognitiva cumple un papel fundamental, ya que, a través de esta, el individuo determina si una situa-

ción le genera conflicto o estrés y en qué grado (Cabanach, 2010). Lazarus y Folkman (1991) plantean que en el proceso de estrés, tiene lugar en un primer momento la valoración cognitiva primaria, la cual determina si una situación se vive como amenazante, que pone en riesgo su bienestar o desborda sus propios recursos; posteriormente hay una evaluación secundaria en la que el individuo valora cuál es la mejor manera de afrontar esta situación, por lo cual implementa estrategias para reducirla. El estrés es un fenómeno que suele presentarse en los diversos ámbitos en los que interacciona el individuo, siendo una población vulnerable a percibirlo la universitaria, Cabanach et al. (2016) mencionan que las actividades y la propia vida académica significan situaciones estresoras generadoras de conflictos, que al no ser gestionadas de manera adecuada se convierten en una fuente de estrés académico. El estrés que se experimenta en el contexto escolar se denomina estrés académico y es "un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico" (Barraza, 2007, p. 273). Se considera sistémico ya que el individuo al interactuar en diversos contextos se ve afectado por ellos y, a su vez, ejerce un impacto sobre su entorno, esta interacción evidencia una relación recíproca entre la persona y el medio. Posee un carácter adaptativo ya que el individuo al sentirse en peligro o en una situación que amenaza su bienestar y que se manifiesta a través de síntomas psicológicos, físicos y comportamentales, este busca restablecerlo mediante la implementación de estrategias orientadas a manejar el estrés. Finalmente, es un proceso psicológico que se evidencia en la medida de accionar del individuo considerando el significado relacional que le atribuye a la situación, sus experiencias, vivencias y personalidad.

El estrés académico se presenta en tres momentos: en primer lugar el alumnado tras una valoración cognitiva considera que las situaciones y demandas académicas a las que es sometido son estresoras; posteriormente estos estresores provocan un desequilibrio sistémico que se manifiesta a través de síntomas físicos, psicológicos o comportamentales; finalmente este desequilibrio sistémico impulsa al estudiante a llevar acciones de afrontamiento para restablecer su equilibrio (Barraza, 2007) con la finalidad de alcanzar el éxito académico. El estudiantado de Economía se enfrenta al desafío de analizar de manera constante los fenómenos productivos y de los mercados a nivel nacional e internacional, así como el estado económico y social de un pueblo, nación u otras entidades con el fin de dar soluciones a los problemas económicos que plantea la economía mundial (Osorio-Caballero, 2024). Por otro lado, en los últimos semestres llevan a cabo las prácticas curriculares y el servicio social, junto con actividades escolares diarias como estudiar, realizar tareas y trabajos, adaptarse a las diferentes didácticas del profesorado y prepararse para la vida profesional.

Es por ello que surge el interés por estudiar el proceso de estrés académico que presenta el alumnado de la carrera de Economía por lo que, el objetivo de este estudio es conocer las manifestaciones del estrés académico y sus características mediante el nivel de estresores y síntomas, empleando estadística descriptiva e inferencial por universidad, género y semestre en estudiantes de esta carrera en dos universidades públicas en México.

Son diversos estudios los que permiten comprender los factores que inciden en el bienestar de la población universitaria, es por ello que se indagan algunos antecedentes referentes al estrés académico

en universitarios. Los estudios indican que la población universitaria percibe estrés de manera constante, constituyendo un fenómeno prevalente que se manifiesta mediante niveles de estrés, estresores y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales. Bonifacio y Puris (2022) y Peña-Paredes et al. (2018) mediante un estudio descriptivo y transversal determinaron estrés moderado en el estudiantado de Economía, mientras que los estudios de Silva-Ramos et al. (2020), Barreto y Salas (2024) y Pérez et al. (2024) evidenciaron un nivel elevado de estrés en estudiantes de las carreras económico-administrativas. Sabino (2024) por su parte, encontró estrés moderado en el 69.9% de la población universitaria y estrés severo en el 17.3% del estudiantado.

Estos estudios evidenciaron que las principales situaciones estresoras son aquellas que se relacionan con la sobrecarga de tareas y trabajos (Barreto y Salas, 2024; Sabino, 2024), con las evaluaciones y exámenes (Moreno-Treviño et al., 2022; Barraza et al., 2019), con el tiempo limitado para llevarlos a cabo, la competencia entre pares (Barreto y Salas 2024), con el no entender los temas que se abordan en la clase, el tiempo limitado para hacer los trabajos (Barraza et al., 2019, Sabino, 2024); así como los estilos didácticos del profesorado (Sabino, 2024).

En cuanto a la manifestación sintomatológica de estas situaciones Moreno-Treviño et al., 2022 y Montiel-Cortés et al. (2020) a través de una investigación observacional, descriptiva, correlacional y transversal, evidenciaron que el estrés suele manifestarse mediante problemas de sueño, dolor de cabeza, inquietud y ansiedad, así como aumento o reducción de consumo de alimentos. Otros estudios similares de tipo descriptivo y correlacional transversal mostraron que la fatiga crónica o cansancio permanente fue el síntoma con

mayor manifestación (Moreno-Treviño et al., 2022; Barraza et al., 2019). Peña-Paredes et al. (2018), por su parte determinaron que los síntomas con mayor presencia fueron: la somnolencia o mayor necesidad de dormir y fatiga crónica; la inquietud, ansiedad, angustia o desesperación y sentimientos de depresión y tristeza, aumento o reducción de alimentos y desgano para realizar las tareas escolares. Mientras que Sabino (2024) encontró como síntomas recurrentes la sudoración en manos, los cambios de humor, así como los deseos de gritar, insultar o golpear.

En cuanto a las diferencias de la percepción de estrés por género se encontró que las mujeres son las que presentan mayor estrés (Barreto y Salas, 2024; Moreno-Treviño et al., 2022; Pérez et al., 2004).

Método

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, ya que busca describir a la población en cuanto a las puntuaciones de estrés académico, sus factores y las características de cada subgrupo dentro de la muestra (Abad et al., 2011). Es un estudio de tipo no experimental, descriptivo y comparativo. Posee un alcance descriptivo puesto que analiza el fenómeno del estrés y especifica sus características y propiedades (Hernández et al. 2014) y tiene un enfoque comparativo, puesto que contrasta los resultados de dos universidades públicas y es no experimental porque no se modifica el contexto ni la población estudiada para este estudio.

Muestra

La muestra se conformó por un total de 63 estudiantes de la licenciatura de Economía de dos universidades públicas, de las cuales 44.4% fueron mujeres y 55.5% hombres: 44 estudiantes pertenecientes a la

Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) (38.6% mujeres; 61.3% hombres) y 19 estudiantes de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) (57.8% mujeres y 42.1% hombres). La edad promedio fue de 21.82 ($DE = 2.59$).

Los criterios de inclusión para ser parte de la investigación fueron cursar la licenciatura de Economía, ser estudiante regular de quinto a octavo semestre, participación voluntaria en el proyecto de investigación mediante la firma de la carta de consentimiento informado. Los criterios de exclusión fueron contar con diagnóstico médico de trastorno de depresión o ansiedad.

Instrumento

Para recabar la información se utilizó la técnica de la encuesta y se aplicó el Inventario de SISCO-41 adaptado del Inventario Estrés Académico SISCO-SV 21 (Barraza, 2018), validado por García et al. (2024). El inventario se conforma por tres apartados: 1) Datos sociodemográficos (licenciatura, semestre, género, edad, turno, diagnóstico de Trastorno de Depresión o Ansiedad); 2) Desempeño Académico (número de materias cursadas, materias reprobadas, promedio de calificaciones); y 3) Estrés Académico dividido en tres dimensiones: a) Estresores (11), Síntomas (21) y Estrategias de Afrontamiento (9). Las respuestas son tipo Likert con cinco niveles de respuesta (*nunca = 0, siempre = 5*). La distribución de ítems comprende siete factores: estresores relacionados al desempeño académico y estresores sobre la práctica docente; síntomas físicos, síntomas psicológicos, síntomas comportamentales, estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, así como estrategias de afrontamiento centradas en el problema (García et al. 2024). El instrumento reportó una fiabilidad interna con un alfa de Cronbach 0.933, lo que la hace una

prueba confiable. Para la población específica de la carrera de Economía se hicieron las pruebas de fiabilidad dando para la UAQ una confiabilidad de .941 y para la UJED .966. Cabe mencionar que para este estudio únicamente se evaluaron las dimensiones de estresores y síntomas.

Procedimiento

Primeramente, se realizaron las gestiones necesarias con los Directivos universitarios para la aplicación del Inventario, para ello se dio a conocer el proyecto del estudio, así como el soporte ético del mismo (confidencialidad y anonimato de datos, aprobación del Comité de Bioética y carta de consentimiento informado). Posteriormente, se presentó al alumnado el objetivo de la investigación, haciendo énfasis en el anonimato del estudio, la voluntariedad y uso ético de los datos una vez llenado el inventario. La aplicación se llevó a cabo en ambas universidades mediante un cuestionario de Google Forms de manera presencial. El análisis de datos se llevó a cabo en IBM SPSS v.26. Mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk se determinó el tipo de muestra y los análisis correspondientes a esta.

Presentación y análisis de resultados

Retomando el objetivo de este estudio, que fue conocer las manifestaciones del estrés académico y sus características mediante el nivel de estresores y síntomas, empleando estadística descriptiva e inferencial por universidad, género y semestre en estudiantes de la carrera de Economía de dos universidades públicas en México, se da cuenta de los resultados mediante un análisis comparativo por universidad del nivel de estrés, estresores y síntomas, asimismo, se analizan diferencias por semestre y género.

Cabe mencionar que los resultados de esta aplicación pertenecen a un proyecto de investigación más amplio que tiene por objetivo obtener la validación y confiabilidad del Inventario de Estrategias de Afrontamiento Académicas, es por ello que en este estudio no se consideró pertinente dar a conocer los resultados de esta dimensión, mismos que se expondrán una vez publicada la validez del instrumento.

1. Análisis comparativo del nivel de estrés poblacional por universidad

Para la obtención del nivel de estrés se retomó el Baremo establecido por García et al. (2024) para el SISCO-41 con cuatro niveles de estrés: 0% a 25% Nivel bajo, 26% a 50% Nivel moderado, 51% a 75% Nivel alto y 76% a 100% Nivel severo según los rangos intercuartiles.

Los resultados que se muestran en la tabla 1, indican que el estudiantado de Economía presenta un nivel de estrés alto siendo similar para ambas universidades 51.52% para la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) y 51.19% para la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Respecto al nivel de estrés poblacional se da cuenta el 50% del estudiantado de la UAQ y el 34.6% de la UJED perciben un nivel alto de estrés; en cuanto al nivel de estrés severo, ambas universidades tienen datos semejantes (8% y 9% respectivamente).

Respecto a las dimensiones de estresores y síntomas, no se encontraron diferencias significativas, sin embargo, se observa que los estresores fueron más altos para la UJED ($M=35.78$; $DE=12.13$) que para la UAQ ($M=30.52$; $DE=12.66$). Respecto a los síntomas, éstos tuvieron un ligero aumento para la UJED ($M=54.10$; $DE=24.20$) respecto a la UAQ ($M=53.75$; $DE=25.13$), lo

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes por nivel de estrés en ambas universidades

UAQ			UJED		
Estudiantes	Niveles de estrés	%	Estudiantes	Niveles de estrés	%
7	Bajo	15.9	16	Bajo	21.3
11	Moderado	25	27	Moderado	36
22	Alto	50	26	Alto	34.6
4	Severo	1.042	6	Severo	8

Fuente propia.

que indica que ambas universidades cotidianamente viven situaciones generadoras de estrés que se manifiestan con diversa sintomatología.

2. Análisis comparativo y descriptivo de la variante de estresores por universidad

La tabla 2 muestra la media y desviación estándar de cada ítem obtenida en la dimensión de estresores. Los que más afectan al estudiantado de la UAQ son los que tienen que ver con el desempeño académico, específicamente con las materias con fuerte contenido teórico y metodológico; lo que mayormente inciden en la UJED son los

estresores relacionados al profesorado como la personalidad y didáctica de personal docente y el nivel de exigencia de profesores. Ambas comparten los siguientes estresores en un nivel alto: las evaluaciones parciales y finales, la sobrecarga y limitación de tiempo para realizar trabajos escolares, así como la forma de evaluación del profesorado, respecto de esta variable, un dato significativo aquí encontrado fue la falta de asesoría y tutorías para el estudiantado de ambas universidades. Por último, vale la pena comentar que en las puntuaciones de estresores no hay diferencias significativas entre ambas universidades.

Tabla 2. Media por ítem de estresores en escala de estrés académico

ÍTEMS ESTRESORES	UAQ		UJED	
	ME	DE	ME	DE
EDA1. Sobrecarga y limitación de tiempo para realizar tareas y trabajos escolares	2.61	1.43	3.53	1.389
EDA2. Largas jornadas de clases	2.02	1.44	3.21	1.273
EDA3. Las evaluaciones parciales y finales	3.09	1.49	3.63	1.3
EDA4. Materias con fuerte contenido teórico	3.14	1.36	3.05	0.911
EDA5. Materias con fuerte contenido metodológico	3.07	1.44	3	1.054
EPD1. La personalidad y didáctica de algunos(as) docentes	2.91	1.46	3.68	1.455
EPD2. Tipo de trabajo que pide el profesorado (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	2.48	1.21	2.79	1.273
EPD3. La forma de evaluación de los y las docentes (ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)	2.82	1.42	3.21	1.653
EPD4. Falta de asesoría por parte de docentes	2.91	1.57	3.21	1.873
EPD5. Nivel de exigencia de docentes	2.73	1.68	3.37	1.3
EPD6. Falta de acompañamiento tutorial por parte de docentes	2.77	1.58	3.11	1.487

Fuente propia.

3. Análisis comparativo y descriptivo de la variante de síntomas por universidad

Como se expuso en el rubro de antecedentes y marco teórico, entre mayor sea el estrés de una persona, más tienden a ser los síntomas y el grado de los mismos ya sea que se manifiesten física, psicológica o comportamentalmente. En el estudio aquí realizado, se da cuenta en la tabla 3, que los síntomas físicos que se presentan en ambas instituciones son los problemas de sueño (UAQ: $M=3.36$; UJED: $M=3$), fatiga crónica (UAQ: $M=2.66$; UJED:

$M=3.32$), alteraciones de apetito (UAQ: $M=2.52$; UJED: 2.63); en los de tipo psicológico estuvieron: la ansiedad (UAQ: 2.73 UJED:3.16), los problemas de concentración UAQ: 3.05; UJED:2.95), la tensión corporal y emocional (UAQ: 2.68; UJED: 2.63), el sentimiento de no saber qué hacer (UAQ: 2.82; UJED: 3.05), la depresión y la tristeza (UAQ: 2.57; UJED: 2.53); en cuanto a los síntomas de tipo comportamental fueron el desgano para realizar trabajos escolares (UAQ 3.98; UJED:3.96) y la sobre exigencia personal para estudiar (UAQ: 2.57; UJED:2.53).

Tabla 3. Media por ítem de síntomas en escala de estrés académico

SÍNTOMAS	UAQ		UJED	
	ME	DE	ME	DE
SFR1. Dolor de cabeza	2.25	1.66	2.74	1.661
SFR2. Dolor de estómago	2.18	1.82	2.11	1.524
SFR3. Fatiga crónica (cansancio permanente)	2.66	1.87	3.32	1.416
SFR4. Alteraciones de apetito (exceso o falta de apetito)	2.52	1.72	2.63	1.739
SFR5. Problemas de sueño (dormir demasiado o falta de sueño)	3.36	1.54	3	1.886
SRP1. Problemas de concentración	3.05	1.57	2.95	1.682
SRP2. Sentimientos de depresión y tristeza	2.57	1.63	2.53	1.577
SRP3. Poca capacidad de disfrute, pérdida de interés y/o aburrimiento	2.82	1.69	2.21	1.653
SRP4. Ansiedad (inquietud, espera de lo peor), aprensivo (anticipación temerosa)	2.73	1.66	3.16	1.708
SRP5. Tensión corporal y emocional	2.68	1.68	2.63	1.739
SRP6. Miedos frecuentes	2.18	1.85	2.05	1.433
SRP7. Sentimiento de no saber qué hacer	2.82	1.77	3.05	1.433
SRP8. Malestar consigo misma (o)	2.52	1.82	2.63	1.739
SRP9. Inseguridad permanente	2.27	1.82	2.11	1.696
SRC1. Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	2.07	1.47	2.37	1.535
SRP2. Enojos e irritabilidad permanente	2.3	1.39	2.37	1.606
SRP3. Tendencia al aislamiento	2.39	1.57	1.79	1.475
SRP4. Desgano para realizar las labores escolares	2.98	1.62	3.26	1.368
SRP5. Predisposición negativa sobre las exigencias académicas	2.41	1.63	2.68	1.376
SRP6. Baja de compromiso y responsabilidad con la escuela	2.43	1.68	2	1.563
7. Sobre exigencia personal por estudiar	2.57	1.62	2.53	1.645

Fuente propia.

4. Análisis de varianza por género y semestre

Para conocer las diferencias existentes por género, se realizó la prueba T de Student para la UAQ, ya que las pruebas de normalidad indicaron que es una muestra paramétrica, además únicamente se compararon dos grupos, hombres y mujeres, de la cual se obtuvo que hay diferencias entre hombres y mujeres respecto a la dimensión de síntomas ($p < .05$), siendo mayores para las mujeres ($M = 60.4$) que para los hombres ($M = 49.5$), no así para la dimensión de estresores ($p > .05$), donde no se presentaron diferencias. Para la UJED se realizó la Prueba U de Mann-Whitney, ya que la muestra poblacional resultó ser no paramétrica y solo se compararon dos grupos, hombres y mujeres. Los resultados fueron similares, para la dimensión de síntomas se encontraron diferencias significativas ($p > .05$) siendo mayor para las mujeres ($M = 65.9$) que para los hombres ($M = 37.8$). Lo que indica que los estresores tienden a manifestarse en mayor media en las mujeres.

Respecto a los estresores para la UAQ se realizó la prueba ANOVA por ser una muestra paramétrica y comparar los semestres de quinto a octavo, y para la UJED la prueba fue Kruskal-Wallis por ser una muestra no paramétrica, ambos resultados evidenciaron no existen diferencias significativas entre semestres ($p > .05$).

Discusión

Los resultados indican que la población estudiantil de Economía, de acuerdo con el Baremo normativo de García et al. (2024), presenta un nivel de estrés alto para la UAQ y UJED 51.52% y 51.19% respectivamente, a diferencia de Montiel-Cortés et al. (2020), quienes evidenciaron un nivel de estrés del 41.7% y

Moreno-Treviño et al. (2022) obtuvieron una media de 2.92 lo que indica estrés moderado. Para Sabino (2024) el estudiantado universitario es una población susceptible a presentar estrés por la mayor cantidad de exigencias académicas, especialmente en periodos de exámenes; en este sentido, se concuerda con el hecho de que uno de los estresores más frecuentes fueron las evaluaciones parciales y finales, otros estresores relacionados al desempeño académico con puntuación elevada fueron la sobrecarga de trabajo y limitación de tiempo para realizar las tareas escolares. Pérez et al. (2024) menciona que las tareas por sí mismas no provocan estrés, sino el exceso de las mismas y la falta de organización para llevarlas a cabo.

En este estudio se integraron dos ítems relacionados a las materias con fuerte contenido teórico y fuerte contenido metodológico, indicadores que deben considerarse en nuevos estudios, puesto que son propios de esta investigación, mismos que pudieran explicarse desde la carga teórica o metodológica les puede generar el tipo y cantidad de información a asimilar, comprender e integrar a sus conocimientos profesionales.

Respecto a los estresores relacionados a la práctica docente, como ya se comentó los estresores más significativos fueron: personalidad y didáctica del profesorado, resultados semejantes fueron encontrados por Barraza et al. (2019); sin embargo, difieren con lo expuesto con Peña-Paredes et al. (2018) quienes encontraron bajo porcentaje para dicho estresor. García (2023) menciona que la situación educativa vivenciada en México se ha visto afectada por la calidad de los aprendizajes, la capacitación del personal docente y las prácticas docentes, mismos que pueden suscitar estrés en el estudiantado. Las

formas de evaluación del profesorado y la exigencia del profesorado también fueron estresores frecuentes (Barraza et al., 2019); la falta de asesoría fue un indicador que en este estudio resultó ser recurrente al respecto, Cano et al. (2023) mencionan que la tutoría es un proceso en el que se acompaña al estudiantado de manera personal y académica para la mejora de su rendimiento académico así como para apoyar en los problemas escolares que se presentan, en este sentido, se puede explicar el hecho de que para el estudiantado sea un factor que provoque estrés. Cabe mencionar que los ítems relativos a la práctica docente obtuvieron mayor puntuación para la UJED en comparación con los de la UAQ.

Ahora bien, estos estresores suelen manifestarse mediante una serie de síntomas, siendo los psicológicos los que se presentaron en mayor medida en el estudiantado de Economía, destacando los problemas de concentración, depresión y tristeza, ansiedad, tensión corporal y emocional, así como sentimientos de no saber qué hacer. Hernández-Arteaga y Sánchez (2024), mencionan que el estrés provoca una serie de reacciones negativas que impactan en la salud y bienestar del estudiantado. En cuanto a los síntomas físicos los que puntuaron más alto se relacionaron con los problemas de sueño, la fatiga crónica y alteraciones de apetito, resultados semejantes fueron encontrados por Barraza et al. (2019) y Peña-Paredes (2017). Dentro de las manifestaciones comportamentales Peña-Paredes et al. (2017), Barraza (2019) y Silva-Ramos et al. (2020), encontraron que el desgano para realizar las labores escolares es frecuente en población universitaria que padece estrés, mismo aspecto se encontró en este estudio. Otro dato encontrado en este estudio como generador de estrés fue la sobreexigencia por estudiar, el hecho de que los y las es-

tudiantes dediquen altas horas para prepararse para los exámenes, revisar sistemáticamente contenidos vistos en clase, hacer notas extras a las horas clase, significa también un foco de riesgo si es que no tienen las estrategias de afrontamiento para que no repercuta en su bienestar psicoemocional.

En torno a las diferencias de estrés relacionadas al género, en la dimensión de estresores no se encontraron diferencias significativas, lo que indica que tanto hombres como mujeres perciben de manera similar las exigencias y demandas académicas; en la dimensión de síntomas, las mujeres son más susceptibles a que el estrés se manifieste mediante diversos síntomas a diferencia de los hombres "las mujeres, por lo tanto, tienden a mostrar un mayor estrés ante las actividades que desarrollan en la escuela; este comportamiento se liga con los elementos que podrían generar estrés" (Pérez, 2004, p.11).

En este estudio no se encontraron diferencias significativas en cuanto al semestre cursado.

Conclusiones y consideraciones finales

Considerando el objetivo de esta investigación y los hallazgos encontrados se concluye que el estudiantado de los últimos semestres de la carrera de Economía experimenta un nivel de estrés académico alto, debido a la afectación sintomatológica que se manifiesta por los diferentes estresores percibidos. El estrés podría explicarse ya que a partir de la mitad de la carrera en adelante, las presiones aumentan tanto por el estudio como por la dinámica propia de las prácticas, servicio social y vislumbrar a corto plazo que van a ser profesionales de egresados de la carrera de Economía.

Los estresores a los que se enfrentan cotidianamente son tanto de índole académico como los que

están relacionados a la práctica docente, ambos interaccionan en el ambiente áulico y pueden ser o no co-determinantes entre sí. Es decir, pueden presentar dificultades en la asimilación y comprensión del contenido las materias ya sean de carácter teórico, metodológico o mixto, con sobrecarga de tareas, trabajos o proyectos que realizar, horas de estudio para prepararse y presentar los exámenes y, puede complejizarse con el tipo de personalidad o tipo de didáctica del profesorado; lo que significa una fuente inagotable de estrés si no se ha preparado al estudiantado para afrontarlo asertivamente, es por ello que el papel de la asesoría y tutoría por parte del profesorado es fundamental para prevenir un cuadro complejo de estrés académico que menoscabe su integridad y bienestar psicosocial.

En ambas instituciones se presentaron una diversidad de síntomas tanto de tipo físico, psicológico y comportamental, lo que afirma el carácter sistémico del estrés. Es importante considerar que detrás de una manifestación sindrómica puede subyacer un complejo de factores causales que si no son atendidos a tiempo van a afectar la salud integral del estudiantado y por ende su desempeño académico, por lo que es conveniente no naturalizar el estrés tanto a nivel institucional como del alumnado.

Por otro lado, es necesario comentar que, aunque no se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de estrés, estresores y síntomas por semestre, el hecho de que hayan presentado un nivel alto de estrés presupone que es en los últimos semestres donde se agudizan las situaciones que pueden ser percibidas como generadoras de estrés, por lo

que se hace necesario comparar estudiantes de semestres iniciales, intermedios y finales de esta carrera.

En relación al factor de síntomas los más frecuentes fueron: problemas de sueño, fatiga crónica, problemas de concentración, ansiedad, desgano para realizar las labores escolares y sobre exigencia para estudiar.

Se encontró que en ambas instituciones se presentaron principalmente en un nivel alto con predominio en el género femenino. Aspecto también coincidente en la literatura revisada. Lo que abre la posibilidad de realizar investigaciones orientadas a investigar ¿Cuáles son las razones por las que se presenta con mayor incidencia en las mujeres?

Se concuerda con Barraza (2019) en que el estrés académico desde el modelo transaccional y sistémico cognoscitivista es un proceso dinámico de carácter adaptativo e individual; sin embargo, con este estudio también se puede decir que si bien es de carácter individual, éste permite la percepción colectiva del estudiantado en relación al proceso estresante y sus manifestaciones sintomatológicas.

Un posible sesgo de la investigación fue contestar por parte del alumnado en presencia de los y las colaboradoras de investigación, aunque esto permitió también aclarar algunas dudas que tuvieron al contestar.

Se considera que este estudio tuvo dos limitaciones: el número de participantes en la muestra fue bajo por lo que se sugiere realizar investigaciones con muestras mayores y la otra, fue el no presentar los resultados referentes a las Estrategias de Afrontamiento, aspecto que se debe publicar y articular con los resultados hasta aquí encontrados para explicar el proceso de estrés académico.

Referencias bibliográficas

- Abad, F.J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Editorial Síntesis.
- Barraza, A. (2007). El Inventario sisco de Estrés Académico. *Investigación Educativa Duranguense*, 2(7), 89-93. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358921.pdf>
- Barraza, A. (2007). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación Estimulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista Internacional De Psicología*, 8(02), 1-30. <https://doi.org/10.33670/18181023.v8i02.48>
- Barraza, A. (2018). *Inventario sisco sv-21. Inventario Sistemico Cognositivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. ECOFRAN file:///C:/Users/I.%20Gar-c%C3%ADa/Desktop/Mis%20documentos/CIPE/Inv%202022/SPSS_Instrumentos/Proceso%20de%20Validacion%20del%20inventario%20Sisco%20de%20Barraza.pdf
- Barraza, A., García, L., Madero, A. y De León, F. (2019). El estrés académico en alumnos de odontología. *Revista Mexicana de Estomatología*, 6(1), 12-26. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.35.20205>
- Barreto, B. y Salas, L.(2024). Estrés Académico y Comportamiento en los estudiantes de una Universidad Privada. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 538-551. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12297
- Bonifacio, M. y Puris, N. (2022). *Estrés académico y autoestima en estudiantes de la escuela de Economía de una Universidad en Pasco 2022*. [Tesis de grado]. Universidad Peruana Los Andes. <https://repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12848/3843/TESIS%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cano, S., Reyes, J., Rodríguez, I., Briseño, S., Tristán F. (2023). La asesoría académica en el aprovechamiento de los alumnos universitarios. *Pistas educativas*, 45(145), 3-16. <https://pistaseducativas.celaya.tecnm.mx/index.php/pistas/article/view/3048/2318>
- Cabanach, R., Cervantes, R., Doniz, L. y Rodríguez, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia*, 32(4), 151-158. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0211563810000362>
- Cabanach, R., Souto, A., y Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 7(2), 41-50. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2171206916300138>
- García, M. I., González, M., y Campos, M. (2024). El proceso de Estrés Académico en Estudiantes de Medicina de la Universidad Autónoma de Querétaro. Un estudio longitudinal. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 416-436. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10479
- García, M. L. (2023). El estrés académico en estudiantes universitarios: una problemática de atención en la Escuela Superior de Enfermería No. 4 de Taxco de Alarcón, Guerrero. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3(4), 1-24. <http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

- Hernández-Arteaga, L. y Sánchez, M. (2024). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), e787. Epub 11 de abril de 2025. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2200>
- Hernández, R, Fernández, C. y Baptisa, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024, febrero 28). Indicadores de bienestar autorreportado en la población urbana. [Nota de prensa]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/biare/biare2024_Ene.pdf
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Montiel-Cortés, M., Pérez-Arrieta, M., y Sánchez-Monroy, V. (2020). Estrés en estudiantes universitarios del área de Ciencias Sociales en la Ciudad de México. *Revista de Psicología y Ciencias del comportamiento de la Universidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 11(1), 19-33. <https://revistapcc.uat.edu.mx/index.php/RPC/article/view/372>
- Moreno-Treviño, J., Hernández-Martínez, J. y García-Gallegos, A. (2022). Estrés académico de estudiantes universitarios de Economía: estresores, síntomas y estrategias. *Revista de educación y desarrollo*, 60(3), 19-27. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/60/60_Moreno.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2023, febrero 21). Estrés. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress>
- Osorio-Caballero, M. (2024). La UNAM: noventa y cinco años de la licenciatura en economía. Un análisis desde los temas de comercio. *Economía Informa*, 448, 4-17. https://www.economia.unam.mx/assets/pdfs/econinfo/448/01Osorio_Caballero.pdf
- Parra A. y Pino, E. (2024). El estrés académico en los universitarios. *Revista Científica Y Arbitrada De Ciencias Sociales Y Trabajo Social*, 7(13), 31-47. <https://doi.org/10.56124/tj.v7i13.003>
- Peña-Paredes, E., Mendoza, L., Cabañas, R., Avila, L. y Sales, K. (2018). Estrés y estrategias de afrontamiento en Estudiantes de Nivel Superior de la Universidad Autónoma de Guerrero. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, 15(92), 1-8. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6279759>
- Pérez Fernández, A., Martínez Luis, D., & Torres Tello, G. P. (2024). La percepción del estrés académico en estudiantes universitarios y su forma de afrontarlo. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29).
- Sabino, C. (2024). Características del estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. *Revista Médica Basadrina*, 18(1), 27-36. <https://doi.org/10.33326/26176068.2024.1.1983>
- Silva-Ramos, M., López-Cocotle, J., Meza-Zamora, M. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://investigacion.uaa.mx/RevistalyC/archivo/revista79/Articulo%208.pdf>

Diana Irasema Cervantes Arreola

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)

diana.cervantes@uacj.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2353-1309>

Blanca Olivia Cervantes Arreola

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)

blanca.cervantes@uacj.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2366-901X>

Héctor Francisco Ponce Renova

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)

hector.ponce@uacj.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9302-3740>

Recibido: 17 de septiembre de 2025

Aceptado: 4 de noviembre de 2025

Publicado: 27 de diciembre de 2025



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17713124>

Sección: General

Escala de habilidades socioemocionales para jóvenes y adultos

Resumen

Este estudio presenta la validación de la estructura de la Escala de habilidades socioemocionales para jóvenes y adultos (EHSE-JA) así como la estimación de su consistencia interna por medio del Alfa de Cronbach, para permitir conocer en futuras aplicaciones con cuáles niveles de habilidades socioemocionales cuentan jóvenes y adultos. Se optó por un diseño de investigación descriptivo y no experimental de corte transversal. Se realizó el Análisis Exploratorio de Factores (AEF) para observar la confiabilidad de los puntajes mediante el Alfa. Los resultados arrojaron que los coeficientes del Alfa de Cronbach mostraron estimaciones que van desde .803 a .857 y los pone en un nivel bueno. Se concluye que los puntajes del instrumento son considerados con buena consistencia interna dentro de sus correspondientes constructos: habilidades sociales y emocionales, inteligencia emocional y empatía, de esta manera se evidencia la validez de la estructura teórica con la empírica.

Palabras clave: consistencia interna, habilidades socioemocionales, jóvenes, adultos, validación

Social-Emotional Skills Scale for Young and adults

Abstract

This study presents the validation of the structure of the Socio-Emotional Skills Scale for young people and adults (EHSE-JA) as well as the estimation of its internal consistency through Cronbach's Alpha, to allow us to know in future applications with which levels of Socio-Emotional Skills young people and adults count. A descriptive and non-experimental cross-sectional research design was chosen. Exploratory Factor Analysis (EFA) was carried out to observe the reliability of the scores using Alpha. The results showed that the Cronbach's Alpha

coefficients showed estimates ranging from .803 to .857 and put them at a good level. It is concluded that the scores of the instrument are considered to have good internal consistency within their corresponding constructs: social and emotional skills, emotional intelligence and empathy, in this way the validity of the theoretical structure with the empirical one is evidenced.

Keywords: *internal consistency, socio-emotional skills, youth, adults, validation.*

Introducción

Las habilidades socioemocionales

Las habilidades para la vida contemplan en su gama a las Habilidades Socioemocionales (HSE), teniendo en cuenta que estas son aplicables universalmente y que permiten las competencias psicosociales para afrontar los desafíos de la vida diaria (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1997). Dichas habilidades socioemocionales no son nuevas en el panorama de la psicología, sino que ha sido novedoso el ver cómo estas habilidades no son meramente rasgos fijos de la personalidad, pues estas se pueden aprender y desarrollar (Freshman y Rubino, 2002).

Las HSE son importantes en la vida de las personas, ya que ayudan a la toma de decisiones, a relacionarse con otros, a ser perseverantes y se vinculan con la consciencia y regulación de las emociones (García, 2018). De acuerdo con García (2018) debido a su importancia en nuestra vida, es relevante buscar formas de evaluarlas, diseñando múltiples formas de valorar cada habilidad, de tal manera que permita tener diferentes perspectivas y un enfoque integral de estas. A partir de dichas evaluaciones con parámetros para la medición, validez y equidad por parte de expertos investigadores en el tema, se podrán interpretar

elementos y parámetros que permitan conocer más sobre las HSE, sin olvidar que cuando se creen instrumentos de medición, estos procesos deben tener procedimientos psicométricos rigurosos de validación (García, 2018). Hernández et al. (2022), Rodrigues y Faiad (2023) y Jiménez et al. (2021), son algunos de los autores que han trabajado con instrumentos de medición de estas habilidades. Sin embargo, refieren que es necesario contar con mayor número de instrumentos que permitan tener datos que colaboren a entender más sobre estas.

En este estudio, se tuvo como objetivo dual, validar la estructura de la Escala de habilidades socioemocionales para jóvenes y adultos (EHSE-JA), así como estimar su consistencia interna por medio del Alfa de Cronbach, para permitir conocer en futuras aplicaciones con cuáles niveles de HSE cuentan jóvenes y adultos. El proceso de validación de la estructura del instrumento consistió en un Análisis Exploratorio de Factores (AEF) para observar si los puntajes de los ítems se correlacionaban bajo el constructo subyacente (cf. Tabachnick y Fidell, 2013). Aunque la consistencia interna es necesaria para el proceso de validación pero no suficiente para este, se llevó a cabo después de haber efectuado el AEF para poder observar la confiabilidad de los puntajes mediante el Alfa.

Análisis Exploratorio de Factores

En la validación psicométrica, es crucial determinar si un test mide lo que pretende medir (Guilford, 1946). Como parte del proceso de validación, el Análisis Exploratorio de Factores (AEF) es una herramienta valiosa para evaluar constructos, permitiendo refinar, crear, abandonar o replicar modelos teóricos (Thompson, 2004). Aunque el modelo verdadero es desconocido (Pedhazur, 1982), el AEF ayuda a comprender cómo

un modelo teórico se ajusta a los datos. Por la aportación del AEF para entender la estructura de constructos e ítems, Numally (1978) destacó su importancia en la medición de constructos psicológicos.

El AEF se originó en parte con la investigación de Spearman sobre la inteligencia (Carroll, 2010), quien explicó la correlación entre diferentes pruebas mediante el constructo de inteligencia. El AEF modela la correlación entre ítems en función de constructos (Bandalos y Finney, 2010), y los coeficientes resultantes identifican la relación entre los puntajes de los ítems y los constructos del instrumento (Yu, 2006). En el mismo sentido, Osborne et al. (2008) describieron el AEF como un proceso analítico que involucra juicios, a pesar de su base matemática sofisticada. El AEF proporciona coeficientes que muestran la asociación entre los puntajes de los ítems y los constructos, revelando la estructura subyacente del instrumento y las relaciones entre ítems y constructos (Yu, 2006).

Aparte, Gerbing y Hamilton (1996) explicaron que un AEF sería útil cuando la estructura subyacente de los constructos fuera no muy bien entendida, ellos también afirmaron que la falta de especificación previa es una fortaleza del AEF en lugar de una debilidad. Mulaik (1991) afirmó que un AEF debería de ser explicado de una forma holística, al incluir las computaciones y las interpretaciones. En complemento al AEF, Thompson (2004) ha sustentado que se debe de someter el modelo basado en un alfa de Cronbach a un Análisis Confirmatorio de Factores (ACF) con otros datos, para obtener índices de ajuste (i. e., estos últimos indican que también el modelo teórico explica las relaciones entre los datos). De hecho, habría que usar varios modelos en ACF para ver cuál sería el que explicaría mejor los datos (Byrne, 2013; Thompson, 2004). Pese a necesitar como complemento al ACF, Yu (2006,

p. 84) afirmó que el AEF sigue siendo una herramienta indispensable. Más al respecto, Yu (2006) dijo que: "Aceptar a un constructo como una entidad objetiva e invariante y a la vez independiente del cuestionamiento humano sería problemático porque uno debe de estar abierto a que un constructo sea sujeto a cambio en diferentes circunstancias" (p. 100). Cuando un estudio del AEF toma lugar, nuevos significados para el constructo son esperados en lugar de una estructura invariante (Yu, 2006, p. 100).

Cuando se mide un constructo, se puede observar que parte de la variación en los puntajes se asocia a los constructos y otra varianza no. Esta última es el error de medición; por esta razón, la Teoría Clásica del Puntaje Verdadero (TCPV) puede ser otro elemento clave para entender el AEF. En esta teoría, se asume que cada persona tiene un puntaje verdadero, pero nunca se puede conocer con precisión debido al error de medición. El puntaje observado es el resultado del puntaje verdadero más un error.

Más en detalle, los coeficientes obtenidos, llamados cargas factoriales, en un AEF identificarían la relación entre los puntajes de cada ítem y los constructos del instrumento (Yu, 2006, p. 81). A su vez, Osborne, Costello y Kellow (2008, p. 86) describieron al AEF como un arte y una ciencia, porque se utilizaría una serie de pasos analíticos que involucrarían una serie de juicios reminiscentes a un análisis cualitativo. Este análisis cualitativo podría considerar el significado y peso de la redacción del ítem en la definición del constructo antes de ser eliminado. Estos últimos autores concluyeron que esta descripción del AEF sería una ironía interesante con el uso de un método semejante al cualitativo y dada la sofisticación matemática subyacente en el AEF. En pocas palabras y tras implementar un AEF en algún

programa (e.g., SPSS, R, JASP o inteligencia artificial como Julius), se obtiene una hoja con los coeficientes y su magnitud de asociación entre los puntajes de los ítems con los constructos (hay que considerar la varianza explicada por los constructos; Thompson, 2004). De este modo, se puede observar la estructura del instrumento al advertir cómo los coeficientes entre los puntajes de los ítems y los constructos (i.e., factores) toman diferentes tamaños y, dados estos, se entiende que un constructo tiene una relación causa-efecto con el ítem basado en cierto nivel del coeficiente (cf. Yu, 2006).

En el AEF existen dos tipos de rotación de los coeficientes de Patrón-Estructura (véase a Kim y Mueller, 1978; Rust y Golombok, 1999; Tucker y Lewis, 1973): Oblicua y Ortogonal (véase a Browne y MacCallum, 2012; Costello y Osborne, 2005). La rotación es una técnica utilizada para mejorar la interpretabilidad de la solución factorial. Tanto la rotación ortogonal como la oblicua buscan simplificar la estructura de las cargas factoriales, pero difieren en un aspecto fundamental:

- A. Rotación ortogonal: Este tipo de rotación mantiene los factores resultantes que son la combinación lineal de los puntajes de los ítems no correlacionados entre sí o completamente independientes con una correlación de 0 o aproximada a este. Los ejes factoriales en un plano cartesiano se rotan manteniendo un ángulo de 90 grados entre ellos. Los métodos de rotación ortogonal más comunes incluyen *Varimax*, *Quartimax* y *Equamax*.
- B. Rotación oblicua: Por el contrario al método anterior, se permite que los factores resultantes estén correlacionados cuando en teoría estos

tienen una relación. Los ejes factoriales se rotan sin la restricción de mantener un ángulo recto del método anterior, lo que a menudo conduce a una solución más apropiada para una teoría, donde los constructos suelen estar relacionadas. Los métodos de rotación oblicua más comunes y que aparecen en softwares como SPSS y JASP son *Oblimin*, *Promax* y *Orthoblique*.

La pregunta que surge es: ¿cuál de las rotaciones se debe de elegir? La respuesta radica en que se desea encontrar de acuerdo con la teoría o antecedentes sobre los constructos en cuestión. Por ejemplo, se elige una rotación ortogonal cuando se prefiere o se asume teóricamente que los constructos subyacentes son independientes entre sí o cuando se busca una solución más simple y fácil de interpretar. En contraparte, se elige una rotación oblicua cuando se espera o se sabe que los constructos están correlacionados en teoría, o cuando se busca una solución que refleje mejor la complejidad de las relaciones entre las variables.

Los coeficientes de Patrón-Estructura, también conocidos como cargas factoriales o saturaciones, representan la correlación entre cada variable observada (ítem o pregunta en un cuestionario, por ejemplo) y cada constructo latente identificado en el análisis (cf. Thompson, 2004). Más en detalle, la magnitud del coeficiente (entre -1 y 1) indica la fuerza de la relación entre la variable y el constructo. Valores cercanos a 1 o -1 sugieren una fuerte asociación, mientras que valores cercanos a 0 indican una asociación débil. Además, el signo del coeficiente indica la dirección de la relación. Un signo positivo significa que puntuaciones altas en la variable están asociadas con puntuaciones altas en el constructo,

mientras que un signo negativo indica lo contrario. En resumen, los coeficientes de Patrón-Estructura en el AEF son esenciales para comprender la relación entre las variables observadas y los constructos latentes, lo que permite interpretar el significado de estos constructos y, en última instancia, comprender mejor la estructura subyacente de los datos. Cuando se usa una rotación ortogonal, los coeficientes de patrón son iguales a los de estructura. Los coeficientes de patrón son análogos a los coeficientes llamados *betas* para indicar la pendiente de una línea en la regresión múltiple. Asimismo, los coeficientes de estructura son análogos a los coeficientes llamados Producto-Momento de Pearson (i.e., r de Pearson), y estos primeros indicarán la fuerza de la relación entre variables y al elevarlos al cuadrado sirven para observar cuando la varianza explica los constructos en los ítems.

Alfa de Cronbach

Los instrumentos de medición, como test y encuestas, son ampliamente utilizados en educación y psicología. La medición de constructos a menudo involucra el Coeficiente del Alfa de Cronbach (alfa), pero su interpretación y uso han sido problemáticos debido a errores e imprecisiones en la literatura (Henson y Roberts, 2006; Hogan et al., 2000; Taber, 2017; Worthington y Whittaker, 2006). Aunque el alfa se ha confundido con confiabilidad, no son sinónimos (Henson, 2001). En este manuscrito, el alfa se considerará un proceso de confiabilidad o consistencia interna. Hablando de los niveles del Alfa, George y Mallery (2003) proponen una escala para interpretar los coeficientes α , donde $\alpha \geq .90$ se considera excelente, $\alpha \geq .80$ es bueno, $\alpha \geq .70$ es aceptable, $\alpha \geq .60$ es cuestionable, $\alpha \geq .50$ es pobre, y $\alpha < .50$ es inaceptable.

Sin embargo, la interpretación del alfa no está exenta de debate. Esto es, Thompson (2003) sugirió revisar el significado de los ítems o reportar el alfa como cero si resulta negativo. En contraparte, Streiner (2003) advirtió que un alfa superior a .90 puede indicar redundancia entre los ítems. Otra aclaración al respecto, Taber (2017) enfatizó la importancia de considerar el contexto al evaluar el alfa. Sijsma (2009) señaló que el alfa proporciona un límite inferior en lugar de un valor preciso de confiabilidad, una observación que el propio Cronbach (1951) había hecho al describir el alfa como una aproximación y la consistencia interna como un concepto sin un significado unánimemente acordado. Además, la longitud del instrumento influye en el tamaño del alfa: a mayor número de ítems, tiende a aumentar el alfa (Schultz et al., 2014). Esta inflación del alfa se puede calcular mediante la Fórmula de la Profecía de Spearman-Brown.

Algoritmos para la Extracción de Constructos

En el AEF, se utilizan varios algoritmos para estimar la estructura factorial subyacente en un conjunto de datos. Los principales algoritmos se pueden clasificar en dos categorías (véase a Bartholomew et al., 2008; Harman, 1976; Mulaik, 2009; Thompson, 2004). La siguiente lista muestra los algoritmos usados en el software SPSS (véase *Exploratory Factor Analysis in SPSS*, 2023). Una de las ventajas que da el algoritmo de ML es poder estimar los parámetros de una población bajo ciertos supuestos como normalidad multivariada, muestra relativamente grande y solo unos cuantos constructos. Ya que la muestra del presente es relativamente grande = 114, se optó por utilizar el ML.

Método

El presente estudio adopta un diseño de investigación descriptivo y no experimental de corte transversal. La premisa fundamental que subyace a todo análisis de propiedades psicométricas es que estas últimas residen en los puntajes obtenidos, y no en los instrumentos de medición en sí mismos. En consecuencia, una limitación inherente a cualquier análisis psicométrico es que sus resultados no pueden ser generalizados de manera directa a una población completa. Para lograr tal generalización, se requeriría la agregación de resultados provenientes de múltiples análisis de propiedades psicométricas, con el propósito de calcular un intervalo de confianza para las estadísticas relevantes y, de esta forma, establecer inferencias válidas hacia las poblaciones de las cuales se obtuvieron las mediciones originales.

Se usó el software llamado JASP 0.19.0 para los análisis de propiedades psicométricas. En concreto, se llevó a cabo un Análisis Exploratorio de Factores así como un análisis de consistencia interna del Alfa de Cronbach con los puntajes de un instrumento, que mide niveles socioemocionales y una escala de cinco puntos (1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = La mayoría de la veces y 5 = Siempre). El instrumento contaba en teoría con 14 constructos y sus respectivos ítems (24) derivados de las definiciones de estos primeros (véase la Tabla 1):

- Percepción emocional (4 ítems): entendiéndose cómo la forma en que los individuos pueden identificar los correlatos fisiológicos y cognitivos en uno mismo, a partir de lo que las emociones comportan (Mayer y Salovey, 1997).
- Expresión emocional (2): "puede considerarse como una serie de estímulos discriminativos

que facilitan la realización de las conductas apropiadas por parte de los demás", además "permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de relación interpersonal" (Chóliz, 2005, p. 5).

- Consciencia emocional (1): es la capacidad para poder tener entendimiento de las propias emociones y de las de otros y con la habilidad de poder entender el contexto emocional de determinado momento (Bisquerra, 2020).
- Regulación emocional (2): capacidad de estar abierto a emociones y aquella habilidad para manejarlas en sí mismo y en otros, moderando las emociones, sin reprimir o exagerar la información que estas conllevan (Mayer y Salovey, 1997).
- Autonomía emocional (1): Se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 71).
- Comprensión emocional (3): "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 69).
- Autoeficacia emocional (1): aceptación de la experiencia emocional de acuerdo a sus creencias, para constituir un balance emocional deseable (Bisquerra y Pérez, 2007).
- Habilidades sociales básicas (1): son un con-

junto de destrezas y habilidades, de la conjunción del entorno socio-afectivo, que contribuyen al desarrollo del ser humano y son importantes para enfrentar lo que se presenta al día a día (Bances, 2019).

- Respeto por los demás (3): es preocuparse por el impacto de lo que hacemos con relación a otros, ser inclusivos y está vinculado a la empatía, confianza, integridad y honestidad. Siendo un componente relevante para la comunicación efectiva y las relaciones sanas (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2023).
- Comunicación efectiva (1): Posibilita que se transmita el mensaje de manera clara, sin rodeos, de manera respetuosa y permitiendo que se exprese la idea, para lo cual es necesario tener en cuenta todos los elementos que intervienen en la comunicación asumiendo la comunicación como un sistema interrelacionado en donde cada una de las partes afecta el resultado y es importante establecer que por medio del acto comunicativo nos relacionamos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], s.f, p. 20).
- Comportamiento prosocial (1): son conductas positivas con un intercambio social entre individuos, para contribuir a un fin común, desde un sentido de justicia (Garaigordobil, 1995 y Moñivas, 1996).
- Prevención y solución de conflictos (3): "capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales" (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 73).

- Asertividad (1): "capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir «no» claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado", manteniendo un comportamiento equilibrado (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 73).

Participantes

La muestra fue de conveniencia ($n = 114$). La unidad de muestreo y la de análisis fueron los participantes quienes pertenecían a tres campus de una universidad pública de la frontera norte de México (con claves CCU, CNCG y CN). La edad promedio fue de 21.08 años con un rango de 18 a 31, donde participaron 69 mujeres y 45 hombres. El rango de niveles educativos fue de segundo a noveno semestre de universidad. El set de datos no tenía valores perdidos. La asimetría de los ítems fue de un -1.846 a un 0.136, y la curtosis fue de -1.47 a 2.793. Uno de los criterios tradicionales de la asimetría y curtosis es el umbral de absoluto de 3. Es decir, si los coeficientes son iguales o mayores al valor absoluto de 3, habría que considerar algún remedio como: eliminación de observaciones atípicas o transformación de los datos, entre otras posibilidades. Como estos coeficientes fueron menores al valor absoluto de 3, no hubo problemas con el sesgo y la curtosis. La prueba de distribución normal de datos al nivel univariado de Shapiro-Wilk mostró que todos los valores p fueron mayores al alfa de .05. Por lo tanto, los datos exhibieron una distribución aproximadamente normal (Tabla 1).

Tabla 1. Indicadores y su Correspondiente Constructo.

Indicador	Constructo
1. Percibir con precisión los propios sentimientos y emociones.	Percepción emocional
2. Identificar y definir los estados emocionales que experimento en distintos momentos.	Percepción emocional
3. Reconocer y utilizar el lenguaje emocional (verbal y corporal) de forma apropiada.	Expresión emocional
4. Utilizar adecuadamente las expresiones disponibles en el contexto cultural, para expresar fenómenos emocionales.	Expresión emocional
5. Tengo conciencia de los propios sentimientos, gracias a la atención que tengo al momento de experimentar la emoción.	Consciencia emocional
6. Afronto retos y autorregulo mis emociones cuando suceden situaciones de conflicto.	Regulación emocional
7. Me encuentro satisfecho y tengo una imagen positiva de mí.	Autonomía emocional
8. Percibo con precisión las emociones y sentimientos de los demás.	Percepción emocional
9. Comprendo las emociones de las otras personas.	Comprensión emocional
10. Implicarme empáticamente en sus vivencias emocionales.	Comprensión emocional
11. Percibo las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen las personas.	Percepción emocional
12. Tener un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.	Comprensión emocional
13. Generar emociones positivas que me permitan disfrutar de la vida y mejorar la calidad de esta.	Regulación emocional
14. Me percibo como una persona con eficacia (capaz de crear/tener) en mis relaciones sociales y personales.	Autoeficacia emocional
15. Saludo, escucho, me despedido, doy las gracias, pido por favor, pido disculpas, guardo turno, mantengo una actitud dialogante, etc.	Habilidades sociales básicas
16. Tengo aceptación y aprecio por las diferencias individuales y grupales, de otras personas.	Respeto por los demás
17. Valoro los derechos de todas las personas.	Respeto por los demás
18. Expreso los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal y demuestro a los demás que han sido comprendidos.	Comunicación efectiva
19. Realizo acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado.	Comportamiento prosocial
20. Comparto actividades y espacios comunes con respeto.	Respeto por los demás
21. Identifico situaciones que requieren una solución o decisión preventiva.	Prevención y solución de conflictos
22. Evaluar riesgos, barreras y recursos evitando comportamientos que puedan generar conflictos.	Prevención y solución de conflictos
23. Afrontar los conflictos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas.	Prevención y solución de conflictos
24. Defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos de una forma socialmente adecuada, respetuosa con los demás, sus opiniones y sus derechos.	Asertividad

Análisis Exploratorio de Factores y Alfa de Cronbach

Para el AEF se utilizó el Algoritmo de Extracción Máxima Verosimilitud por estimar con más precisión los parámetros de población y la rotación ortogonal *Varimax*, para distinguir con más claridad donde cargan los ítems en los constructos (véase a Tabachnick y Fidell, 2013). Se usó iterativamente este análisis para descartar los ítems con los *criterios* siguientes de Hair et al. (2019) y esta fue la secuencia para evaluar al modelo:

Adecuación de los datos para el AEF (la Medida de Adecuación de Muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin, KMO , y la Prueba de Esfericidad de Bartlett): KMO es como un termómetro que mide si los datos son lo suficientemente *compactos* para realizar un análisis factorial. En otras palabras, evalúa si las variables están lo suficientemente relacionadas entre sí para que tenga sentido agruparlas en constructos subyacentes con un umbral igual o mayor a .50. Asimismo, la Prueba de Esfericidad de Bartlett actúa como un semáforo. Si la prueba es significativa (menor a un alfa tradicional de .05), implica que hay suficientes correlaciones entre las variables para justificar un análisis factorial (luz verde). Si no es significativa, sugiere que las variables son demasiado independientes y un análisis factorial podría no ser apropiado (luz roja). En síntesis, el KMO y la prueba de Bartlett son herramientas esenciales para decidir si un análisis factorial es el camino correcto para explorar la estructura de tus datos.

Prevención de cargas cruzadas: Se buscó evitar situaciones en las que un ítem presentara un Coeficiente de Patrón Estructura inferior a .32 en dos o más constructos. Para identificar dichas cargas cruzadas, se utilizó la fórmula propuesta por Hair et al. (2019,

p. 155): $(\text{Coeficiente mayor})^2 / (\text{Coeficiente menor})^2$. En caso de que la carga cruzada resultara entre 1 y 1.5, se recomienda la eliminación del ítem; si se encontraba entre 1.5 y 2, se consideraría su posible eliminación; y si era igual o superior a 2, se ignoraría.

Coeficientes de Patrón Estructura significativos: Se requirió que los Coeficientes de Patrón Estructura fueran iguales o mayores a .32 (Hair et al., 2019), con el objetivo de identificar los constructos emergentes. El umbral de .32 o más se debió a que Hair et al. (2019) recomendaron límites bajos basados en tamaños de muestra.

Mínimo de dos ítems por constructo: Se buscó observar al menos dos ítems con sus cargas mayores en un único constructo, en línea con la Teoría Clásica de la Psicometría, que establece la necesidad de al menos dos ítems para inferir la posible existencia de un constructo (Crocker y Algina, 2006).

Varianza total explicada adecuada: Se procuró obtener una varianza total explicada de aproximadamente el 60 %, valor que suele considerarse como el mínimo aceptable (Hair et al., 2019). Sin embargo, cabe la posibilidad de que un modelo explique menos que este umbral por ser un instrumento de reciente creación y este en proceso de ajustes, tanto de las definiciones de constructos, como de ítems.

Comunalidades explicadas por los constructos: Significa la porción de la varianza en cada uno de los ítems que es explicado por los constructos. Su umbral suele estar en un valor igual o mayor a .50. Las comunalidades son importantes porque ayudan a evaluar qué tan bien los constructos representan a las variables originales. Comunalidades altas indican que gran parte de la varianza de las variables se explica por los constructos, lo cual es deseable. Comunalidades bajas sugieren que hay mucha va-

rianza específica o única en las variables que no está siendo capturada por los constructos, lo que podría indicar la necesidad de revisar el modelo o considerar constructos adicionales. Lo contrario a una comunalidad es la varianza única (*uniqueness*): varianza que no explican los constructos en el ítem. Se obtiene al restar la comunalidad de 1 y se obtiene la varianza única: e.g., comunalidad = .80 queda la varianza única $1 - .80 = .20$.

Consistencia interna satisfactoria: Se exigió que los Coeficientes de Cronbach por constructo fueran iguales o superiores a .70, como indicador mínimo de la consistencia interna de los puntajes. Este umbral, ampliamente aceptado en la literatura psicométrica, se considera un indicador mínimo de la consistencia interna de los puntajes de un instrumento de medición, asegurando que los ítems que lo componen midan de manera coherente un mismo rasgo o constructo.

Número de constructos válidos: La identificación del número óptimo de constructos para ser retenidos se llevó a cabo mediante la implementación del análisis paralelo. Esta técnica estadística es reconocida por su robustez en la determinación de la dimensionalidad latente (Horn, 1965). Con esta técnica se comparan los autovalores observados (*eigen values*) de los constructos con autovalores generados aleatoriamente, a partir de una matriz de datos con las mismas dimensiones que la muestra original. Aquellos constructos cuyos autovalores observados superaron los autovalores aleatorios correspondientes, fueron considerados válidos y, por lo tanto, retenidos en el modelo final. En contraste, los constructos cuyos autovalores observados resultaron inferiores a los autovalores aleatorios fueron descartados, al no presentar evidencia suficiente de su relevancia estadística. También, hay que considerar si los constructos son

interpretables porque si no lo son aunque pasen la prueba del análisis paralelo, serían descartables.

Resultados

Se realizó AEF en JASP 0.19.0 con el algoritmo de máxima verosimilitud (*Maximun Likelihood*). La pregunta implícita fue: ¿cuál es el nivel de propiedades psicométricas de los puntajes del instrumento? El primer criterio fue la prueba de adecuación muestral que se pasó desde la primera iteración, pero hubo dos más para eliminar los ítems con cargas cruzadas. Es decir, se eliminaron los ítems 14 y 13 por cargas cruzadas con el segundo criterio: i.e., cargas mayores a .32 en más de un constructo. Por otro lado, se sospechó de las cargas cruzadas de los ítems 24, 16, 17, 18, y 3, pero al aplicarles la fórmula de Hair et al. (2019) se obtuvieron los siguientes coeficientes respectivamente: 2.85, 1.86, 2.17, 1.52, y 2.20. Finalmente y después de tres iteraciones, la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (*KMO*) arrojó un valor global de 0.866, indicando una adecuación meritoria de los datos para el análisis factorial. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa ($\chi^2 = 1020.882$, *grados de libertad* = 231, $p < .001$), confirmando la presencia de correlaciones significativas entre las variables, lo cual justifica la aplicación del AEF.

El otro criterio era la varianza total explicada por los constructos en los puntajes de los ítems. Se alcanzó una varianza explicada del 43.5 %. Es decir, no llegó al umbral del 60 % para nuevos instrumentos. Sin embargo, esta es una de las limitaciones de este modelo. No obstante, como se está en la parte de refinación del instrumento, se recomienda seguir usando y midiendo son propiedades psicométricas para validar las inferencias que se hagan del mismo.

El análisis paralelo mostró que son tres los constructos que se deben de retener porque sus autovalores son mayores a los creados al azar. La Tabla 2 muestra como los autovalores (*eigen values*) de los tres primeros constructos fueron mayores a los simulados: e.g., $7.607 > 1.042$. El punto de corte fue cuando en el cuarto constructo el autovalor fue $0.592 < 0.594$.

Tabla 2. Análisis Paralelo

	VALORES EIGEN REALES	VALORES EIGEN SIMULADOS
CONSTRUCTO 1*	7.607	1.042
CONSTRUCTO 2*	1.345	0.814
CONSTRUCTO 3*	1.083	0.706
CONSTRUCTO 4*	0.592	0.594

Nota. '**' = El Factor de ser retenido. Resultados del AFE-basados en análisis paralelo.

La Tabla 3 muestra los resultados de los coeficientes de Patrón-Estructura. Se puede observar por estas cargas factoriales que se formaron tres constructos. Lo anterior valida lo encontrado por el análisis paralelo donde también se encontraron tres constructos. Asimismo, la Tabla 3 muestra las comunalidades, la mayoría de ellas están cercanas o más grandes del umbral de .50; mientras cinco de ellas se encuentran a una considerable distancia. Para futuras administraciones del instrumento, habría que poner atención a ver cómo se comportan estas comunalidades, para abrir la posibilidad de eliminar algunos ítems, de ser necesario. Por último, esta Tabla 3 también muestra la varianza única que es la contraparte de las comunalidades: i.e., tiene una relación inversamente proporcional.

Tabla 3. Coeficientes de Patrón-Estructura

ÍTEM	CONSTRUCTO 1	CONSTRUCTO 2	CONSTRUCTO 3	COMUNALIDAD	ÚNICA
20	0.677	0.677	0.677	0.677	0.677
24	0.658	0.658	0.658	0.658	0.658
23	0.642	0.642	0.642	0.642	0.642
21	0.615	0.615	0.615	0.615	0.615
22	0.576	0.576	0.576	0.576	0.576
19	0.529	0.529	0.529	0.529	0.529
16	0.513	0.513	0.513	0.513	0.513
17	0.511	0.511	0.511	0.511	0.511
18	0.430	0.430	0.430	0.430	0.430
15	0.427	0.427	0.427	0.427	0.427
07	0.419	0.419	0.419	0.419	0.419
06	0.361	0.361	0.361	0.361	0.361
02	0.145	0.145	0.145	0.145	0.145
05	0.216	0.216	0.216	0.216	0.216
01	0.151	0.151	0.151	0.151	0.151
04	0.258	0.258	0.258	0.258	0.258
03	0.074	0.074	0.074	0.074	0.074
09	0.108	0.108	0.108	0.108	0.108
10	0.211	0.211	0.211	0.211	0.211
11	0.276	0.276	0.276	0.276	0.276
08	0.058	0.058	0.058	0.058	0.058
12	0.261	0.261	0.261	0.261	0.261

Los coeficientes del Alfa de Cronbach (Tabla 4) mostraron estimaciones que van desde .803 a .857, y los pone en un nivel bueno, de acuerdo con George y Mallery (2003). Asimismo, los intervalos de confianza del 95 % estuvieron entre el nivel aceptable y bueno, según estos últimos autores. Por lo tanto, los puntajes del instrumento son considerados con buena consistencia interna dentro de sus correspondientes constructos.

Tabla 4. Alfa de Cronbach con sus Intervalos de Confianza

CONSTRUCTO	ÍTEMS	ESTIMACIÓN	INTERVALO DE CONFIANZA DEL 95%
01	6, 7, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24.	.857	(.814, .893)
02	1, 2, 3, 4, 5	.833	(.777, .877)
03	8, 9, 10, 11, 12	.803	(.737, .854)

Interpretación de los Resultados

Dada la naturaleza misma del Análisis Exploratorio Gerbing y Hamilton (1996) explicaron que un AEF sería útil cuando la estructura subyacente de los constructos fuera no muy bien entendida, se redefinieron los constructos y se reorganizaron los ítems de acuerdo con sus cargas factoriales. Como resultado del AEF, se obtuvieron los siguientes tres constructos que fueron redefinidos de acuerdo con la agrupación de los ítems (Tabla 5), así como a referencias teóricas:

Habilidades sociales y emocionales. Este factor englobaría la capacidad de un individuo para interactuar de manera efectiva con los demás, manejar sus propias emociones, y mostrar empatía y respeto hacia los otros. El sustento teórico radicó principalmente en Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional [CASEL] (s.f.) y Goleman (1995).

Inteligencia emocional. Se refiere a la capacidad de un individuo para reconocer, comprender, utilizar y gestionar eficazmente sus propias emociones,

así como interpretar y responder adecuadamente a las emociones de los demás (véase a Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997).

Empatía. Estos ítems se relacionan con la capacidad de comprender y responder a las emociones de los demás, así como de regular las propias emociones en situaciones sociales. Todas estas habilidades son componentes clave de la empatía, lo que indica que este constructo podría haber agrupado estos ítems en un análisis factorial exploratorio (véase a Baron-Cohen y Wheelwright, 2004; Davis, 1983). Para ver dichas agrupaciones, la Tabla 5 se muestra a continuación.

Discusión

La validación de la estructura de la Escala de habilidades socioemocionales para jóvenes y adultos (EH-SE-JA) y medición de consistencia interna de los puntajes ayuda a contar con un instrumento psicométrico para el conocimiento de las habilidades socioemocionales en los jóvenes y adultos. Además, genera un aporte para llenar esa ausencia de escalas con propiedades psicométricas aceptables sobre dicho tema. Como lo han mencionado Hernández et al. (2022) los instrumentos cercanos al campo de las habilidades socioemocionales constituyen un elemento importante para medir y conocer más sobre el tema, de tal manera que confluyan las miradas de los participantes en un instrumento que permita tener más información de las habilidades socioemocionales. Con los diferentes análisis aquí presentados, se da cuenta de los ítems y la relación de estos en cada constructo, lo cual permite tener mayor claridad sobre la conformación adecuada de la escala y los elementos que mide.

Los autores como Rodrigues y Faiad (2023) refieren que el interés por el tema de las habilidades socioemocionales ha estado presente en varios países,

01 Habilidades sociales y emocionales

Explicación de la agrupación a partir de la evidencia en los ítems

- 20. Comparto actividades y espacios comunes con respeto.
- 24. Defiendo y expreso los propios derechos, opiniones y sentimientos de una forma socialmente adecuada, respetuosa con los demás, sus opiniones y sus derechos.
- 23. Afronto los conflictos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas.
- 21. Puedo identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva.
- 22. Evalúo riesgos, barreras y recursos evitando comportamientos que puedan generar conflictos.
- 19. Realizo acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado.
- 16. Tengo aceptación y aprecio por las diferencias, individuales y grupales, de otras personas.
- 17. Valoro los derechos de todas las personas
- 18. Expreso los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal y demuestro a los demás que han sido comprendidos
- 15. Saludo, escucho, me despedido, doy las gracias, pido por favor, pido disculpas, guardo turno, mantengo una actitud dialogante, etc.
- 7. Me encuentro satisfecho/a y tengo una imagen positiva de mí mismo.
- 6. Afronto retos y autorregulo mis emociones cuando suceden situaciones de conflicto.

Interacción Social: Ítems como "Comparto actividades y espacios", "Saludo, escucho, me despidio", y "Realizo acciones en favor de otras personas" sugieren la capacidad de establecer y mantener relaciones positivas con los demás.

Manejo Emocional: Ítems como "Me encuentro satisfecho/a y tengo una buena autoestima", "Afronto retos y autorregulo mis emociones" y "Afronto los conflictos de forma positiva" apuntan hacia la habilidad de reconocer y manejar las propias emociones de manera saludable.

Empatía y Respeto: Ítems como "Tengo aceptación y aprecio por las diferencias", "Valoro los derechos de todas las personas" y "Defiendo y expreso los propios derechos y los de otras personas" indican una actitud de respeto y consideración hacia los demás.

Toma de Decisiones Responsable: Ítems como "Puedo identificar situaciones que requieren la toma de decisiones", y "Evalúo riesgos, barreras y recursos" sugieren la capacidad de analizar situaciones y tomar decisiones informadas.

02 Inteligencia emocional

Evidencia en los ítems

propios sentimientos" enfatiza la capacidad de identificar y diferenciar sutiles matices emocionales en uno mismo, lo cual es esencial para una adecuada gestión emocional.

Utilización adecuada de expresiones emocionales: "Utilizo adecuadamente las expresiones emocionales" sugiere la habilidad de expresar las emociones de manera apropiada y efectiva en diferentes contextos sociales.

Reconocimiento y utilización del lenguaje emocional: "Reconozco y utilizo el lenguaje emocional" implica la capacidad de comprender y utilizar palabras y expresiones relacionadas con las emociones, lo que facilita la comunicación y la comprensión interpersonal.

03 Empatía

Evidencia en los ítems

- 9. Comprendo las emociones de las otras personas.
- 10. Puedo implicarme empáticamente en sus vivencias emocionales.
- 11. Percibo las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen las personas
- 8. Percibo con precisión las emociones y sentimientos de los demás.
- 12. Puedo tener un cierto grado de consenso cultural (estima las respuestas culturalmente apropiadas o correctas a las preguntas y diferencias individuales en el conocimiento cultural de cada individuo) para el significado emocional.

Comprensión de las emociones de los demás: El ítem "Comprendo las emociones de los demás" se refiere directamente a la capacidad de entender y ponerse en el lugar de otras personas, un componente central de la empatía.

Implicación empática: "Puedo implicarme empáticamente" sugiere la habilidad de conectar emocionalmente con los demás y compartir sus sentimientos, lo que demuestra una alta capacidad empática.

Percepción de claves situacionales y emocionales: "Percibo las claves situacionales y emocionales" indica la capacidad de reconocer señales sutiles en el entorno y en las expresiones de los demás, lo cual es esencial para comprender sus estados emocionales y responder de manera empática.

Percepción precisa de las emociones de los demás: "Percibo con precisión las emociones de los demás" enfatiza la habilidad de identificar y comprender con exactitud las emociones de otras personas, incluso cuando estas no son expresadas de manera explícita.

Control emocional: "Puedo tener un cierto grado de control sobre mis propias emociones" sugiere la capacidad de regular las propias emociones para responder de manera adecuada a las emociones de los demás, lo cual es importante para una interacción empática efectiva.

02 Inteligencia emocional

Evidencia en los ítems

- 2. Identifico y puedo definir estados emocionales que experimento en distintos momentos
- 5. Tengo conciencia de mis propios sentimientos, gracias a la atención que tengo al momento de experimentar la emoción
- 1. Percibo con precisión los propios sentimientos y emociones.
- 4. Utilizo adecuadamente las expresiones disponibles en mi contexto cultural, para expresar las emociones
- 3. Reconozco y utilizo el lenguaje emocional (verbal y corporal) de forma apropiada.

Identificación y definición de estados emocionales: El ítem "Identifico y puedo definir estados emocionales" indica la capacidad de reconocer y etiquetar las propias emociones y posiblemente las de los demás, un componente clave de la inteligencia emocional.

Conciencia de los propios sentimientos: "Tengo conciencia de mis propios sentimientos" se refiere directamente a la autoconciencia emocional, la habilidad de entender las propias emociones y su impacto.

Percepción precisa de los propios sentimientos: "Percibo con precisión los

los cuales buscan la manera de tener más resultados que apunten de manera más certera hacia la información sobre dichas habilidades.

Se cumplió el objetivo dual trazado al inicio sobre, validar la estructura y estimar la consistencia interna por medio del Alfa de Cronbach de la Escala de Habilidades Socioemocionales para jóvenes y adultos (EH-SE-JA), que permita en futuras aplicaciones conocer con cuáles HSE cuentan los jóvenes y adultos. Los puntajes del instrumento correspondieron hasta ciertos punto a sus respectivos constructos evidenciando la validez de la estructura teórica con la empírica (ver Tabla 3 con cargas factoriales y Tabla 5 con la reinterpretación de los constructos), así como estos primeros fueron consistentes (van desde .803 a .857; Tabla 4).

Conclusiones

Dicho lo anterior, se generan elementos valiosos que permiten conocer cuáles son las habilidades socioemocionales de jóvenes y adultos para futuras aplicaciones. Además, dichos procesos de propiedades psicométricas abren la puerta a tener mayores certezas sobre los datos que se recaban, permitiendo también su aplicación y uso en distintos ámbitos, donde las habilidades socioemocionales son relevantes.

En contraparte, las limitaciones de este estudio como el de todos los demás que impliquen propiedades psicométricas, requieren para instrumentos un constante escrutinio sobre validación y confiabilidad de los datos en una de las muestras. Ya que la validez y confiabilidad son una propiedad de los datos y no del instrumento *per se*. Al evaluar continuamente las propiedades psicométricas se podrían advertir posibles diferencias existentes en lo encontrado, así como el uso con estos ajustes presentados en la presente escala y también cómo aplicarla en muestras

más grandes, para tener mayor número de datos.

Se considera de suma relevancia y aporte a la ciencia, la validación de la estructura de la presente escala que colabore en conocer cuáles habilidades socioemocionales tienen los jóvenes y adultos. Esto puede derivar en creación de programas sociales, educativos, clínicos para esta población y también para tener una mirada amplia sobre cómo se encuentran los jóvenes y adultos en la actualidad y poder apoyarles, fortaleciendo las áreas que se requieran.

Referencias bibliográficas

- Bances, R. (2019). *Habilidades sociales: una revisión teórica del concepto*. [Tesis de licenciatura]. Escuela Académico Profesional de Psicología. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/6098/Bances%20Goi-cochea%20Rosa.pdf?sequence=1>
- Bandalos, D., y Finney, S. (2010). Exploratory factor analysis. In D. L. Bandalos (Ed.), *Measurement theory and applications for the social sciences* (pp. 93-124). The Guilford Press.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Baron-Cohen, S., y Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15162935/>
- Bartholomew, D., Steele, F., Galbraith, J., y Moustaki, I. (2008). *Analysis of multivariate social science data* (2nd ed.). Chapman and Hall/CRC.

- Bisquerra, R. (2020). Definición consciencia emocional. Red internacional de educación emocional y bienestar. <https://www.rafaelbisquerra.com/conciencia-emocional/#:~:text=%2D%20Es%20la%20capacidad%20para%20percibir,i-natenci%C3%B3n%20selectiva%20o%20din%C3%A1micas%20inconscientes>.
- Browne, M., y MacCallum, R. (2012). Exploratory factor analysis. In *Handbook of psychology, second edition* (pp. 377-404). John Wiley & Sons, Inc.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3rd ed.). Routledge.
- Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional [CASEL]. (s.f.). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Allestate foundation. <https://casel.org/>
- Carroll, J.B. (2010). *Human Cognitive Abailities: A Survey of Factor-Analytic Studies*. Cambridge.
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Universitat de València. <https://www.uv.es/~cholz/Proceso%20emocional.pdf>
- Costello, A., y Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research & evaluation*, 10(1), 1-9. <https://doi.org/10.7275/yj1-4868>
- Crocker, L., y Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. Cengage Learning.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02310555>
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126. <https://psyc-net.apa.org/record/1983-22418-001>
- Exploratory factor analysis in SPSS. (2023, June 20). SPSS Analysis. <https://spssanalysis.com/exploratory-factor-analysis-in-spss/>
- Freshman, B., y Rubino, L. (2002). Emotional intelligence: A core competency for health care administrators. *The health care manager*, 20(4), 1-9. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12083173/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (s.f.). *Guía sobre comunicación y expresión*. INICEF. <https://www.unicef.org/colombia/sites/unicef.org.colombia/files/2020-01/guia-comunicacion-y-expresion.pdf>
- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Desclée de Brouwer.
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o "blandas": aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-17. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gerbing, D., y Hamilton, J. (1996). Viability of exploratory factor analysis as a precursor to confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 3(1), 62-72. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10705519609540030>

- Glymour, C., Scheines, R., Spirkes, P., y Kelly, K. (1987). *Discovering causal structure: Artificial intelligence, philosophy of science, and statistical modeling*. Academic Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Harman, H. (1976). *Modern factor analysis* (3rd ed.). University of Chicago Press.
- Hernández, C., Rodríguez, A., Kostiv, O., Domínguez, R., Hess, S., Capote, C., Gil, P., y Rivero F. (2022). La escala de evaluación de las competencias emocionales: la perspectiva docente (D-CREA). *Psicología educativa, revista de los psicólogos de la educación*, 28(1), 61-69. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/psed2021a5>
- Henson, R. (2001). Understanding internal consistency reliability estimates: A conceptual primer on coefficient alpha. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 177-189. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07481756.2002.12069034>
- Hogan, T., Benjamin, A., y Brezinski, K. (2000). Reliability methods: A note on the frequency of use of various types. *Educational and Psychological Measurement*, 60(4), 523-531. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00131640021970691>
- Horn, J. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02289447>
- JASP Team. (2024). JASP (versión actual) [Software de análisis estadístico]. <https://jasp-stats.org/>
- Jiménez-Macías, I., Vázquez-González, G., Juárez-Hernández, L., y Bracamontes-Ceballos, E. (2021). Inventario de Habilidades socioemocionales y salud mental para profesores de educación superior: validez de contenido. *Revista Fuentes*, 23(2), 204-220. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12052>
- Julius AI. (2024). Julius: Herramienta de inteligencia artificial avanzada para análisis. Julius AI. <https://julius.ai/>
- Kim, J., y Mueller, C. (1978). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues*. Sage Publications.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), (pp. 3-31). Basic Books.
- Moñivas, A. (1996) La conducta prosocial. *Cuadernos de trabajo social*, 9, 125-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=119468>
- Mulaik, S. (1991). Toward a conception of causality applicable to experimentation and causal modeling. *Multivariate Behavioral Research*, 26(2), 171-212. <https://www.jstor.org/stable/1130288>
- Mulaik, S. (2009). *Foundations of factor analysis* (2nd ed.). Chapman and Hall/CRC.
- Numally, J. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Organización Mundial de la Salud. (1997). *Programme on mental health world health organization*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2023). *La ciencia del respeto. Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito*. <https://www.unodc.org/unodc/es/listen-first/super-skills/respect.html>

- Osborne, J., Costello, A., y Kellow, J. (2008). Best practices in exploratory factor analysis. In J. W. Osborne (Ed.), *Best practices in quantitative methods* (pp. 86-99). Sage Publications.
- Pedhazur, E. (1982). *Multiple regression in behavioral research: Explanation and prediction* (2nd ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Rodrigues, S., y Faiad, C. (2023). Escala de habilidades socioemocionales para estudiantes universitarios: producción de estándares y su relación con el bienestar subjetivo. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 13(1), 96-122. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v13n1/1688-7026-pcs-13-01-67.pdf>
- Rust, J., y Golombok, S. (1999). *Modern psychometrics: The science of psychological assessment* (2nd ed.). Routledge.
- Schultz, K., Whitney, D., y Zickar, M. (2014). *Measurement theory in action* (2nd ed.). Routledge.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2792363/>
- Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292. <https://psycnet.apa.org/record/1926-00296-001>
- Streiner, D. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327752JPA8001_18
- Taber, K. (2017). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Thompson, B. (2003). *Score reliability: Contemporary thinking on reliability issues*. Sage.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10694-000>
- Tucker, L., y Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
- Worthington, R., y Whittaker, T. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 606-638.
- Yu, C. (2006). Exploratory factor analysis: A gentle introduction. In C. H. Yu (Ed.), *z* (pp. 81-102). Information Age Publishing.



José Jaime Paulín Larracoechea

Universidad Autónoma de Querétaro (México)
<https://orcid.org/0000-0001-5369-6273>

Angélica María Aguado Hernández

Universidad Autónoma de Querétaro (México)
<https://orcid.org/0000-0001-7369-2915>



Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons BY-NC-SA 4.0

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17252667>

Sección: Entrevistas

Ambiente, política y educación. Entrevista a Santiago Creuheras Díaz

Santiago Creuheras Díaz (Guadalajara, 1974) es licenciado en Economía por la Universidad de las Américas Puebla, maestro en Políticas Públicas, maestro en Administración Pública, maestro en Historia Económica por la Universidad de Harvard y, maestro en Ciencias de la Sostenibilidad por la Universidad de Cambridge. También, cuenta con un diplomado en Evaluación de Políticas Públicas por la Universidad de Oxford. Se ha desempeñado como director general de Eficiencia y Sostenibilidad Energética en la Secretaría de Energía del gobierno de la república y como subsecretario de Gestión Ambiental y Sustentabilidad Energética del gobierno de Puebla. Ha sido consultor para el Foro de Cooperación Económica Asia Pacífico, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, así como para diversas oficinas y programas de la Organización de las Naciones Unidas. Fue presidente de la Asociación Internacional para la Cooperación en Eficiencia Energética y copresidente de Financiamiento Energético del Grupo de los Veinte (G-20). Dentro del ámbito académico, ha sido profesor en instituciones como la Universidad de Harvard, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Iberoamericana, el Tecnológico de Monterrey y la Universidad de las Américas Puebla. Actualmente funge como Graduate School Director de la Harvard Alumni Association (2023-2026) y es miembro del Centro Weatherhead para Asuntos Internacionales, la Escuela de Gobierno John F. Kennedy de Harvard y el grupo de Exalumnos de Harvard por el Clima y el Medio Ambiente. Su actual tema de interés es la efectividad de las negociaciones, implementaciones e impacto de la Convención Marco de Cambio Climático de la ONU y del G-20. La entrevista se realizó, gracias a la amabilidad de Santiago, la tarde del 1 de octubre de 2024 en la sala del Centro Weatherhead de la Universidad de Harvard en Cambridge, Massachusetts.

Santiago, tienes un perfil profesional interesante. Eres académico e investigador, pero también has sido funcionario público y consultor.

Siempre he tenido un pie en la academia –mis sábados dando clase en el posgrado de la UNAM no los cambiaba por nada–, y para mí eso ha sido básico, pues me permite estar a la vanguardia y conocer los avances que se están teniendo en los temas que me interesan. En este momento llevo año y medio de que regresé a Harvard, después de muchos años en la administración federal y el gobierno estatal en Puebla. Puedo decirles que me gusta cambiar de entorno y responsabilidades cada cinco o siete años, eso me genera felicidad. Para mí hay una pregunta esencial que todos debemos hacernos continuamente, ¿qué nos hace felices?

¿Cómo inició tu interés por los temas ambientales?

Siempre ha sido un tema que me atrae, pero desde el punto de vista profesional esto surgió cuando empecé a trabajar en la Secretaría de Energía del gobierno federal al comienzo del sexenio del presidente Felipe Calderón (2006-2012), que fue el momento en que México empezó a elaborar la regulación inicial para contar con energías limpias y eficiencia energética. Es decir, comenzamos con las bases de la transición energética en nuestro país, pues no había nada de esto. Me metí mucho al tema y junto con un equipo muy profesional logramos que nuestro país estuviera en una condición en la que se pudiera sentar en la mesa de los países avanzados en materia de desarrollo energético y sustentable como Canadá, Estados Unidos, Alemania, Francia, Dinamarca, Japón, India y China, todo esto de la mano de la banca de desarrollo. En algún momento me tocó presidir el órgano mundial de eficiencia energética –que en inglés es la International Partnership for Energy Efficiency Cooperation–, tratando de que México y las demás naciones fuéramos impulsoras de la agenda de dicho tema a nivel internacional; suele ser una agenda muy abstracta, pero es la que realmente tiene un impacto en las sociedades. En varias ocasiones llevé la representación del secretario de Energía en eventos internacionales. Después del sexenio de Calderón continué trabajando en el gobierno del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018).

Fue un momento importante para la participación de nuestro país en el escenario internacional. El Banco Mundial señalaba: “destaca el caso de México, el primer país en desarrollo, el único de América Latina y el segundo en el mundo que cuenta con una Ley General de Cambio Climático, aprobada en 2012”.¹

Tuvimos una gran oportunidad porque teníamos encabezando muchos esfuerzos al doctor Mario Molina –Premio Nobel de Química en 1995 y quien falleció a los 77 años en 2020–, así como a otros grandes amigos de México, como Rajendra Pachauri –fallecido también en 2020–, quien presidió el Panel Intergubernamental del Cambio Climático, recibió en su nombre el Premio Nobel de la Paz en 2007 y desde la India apoyó muchísimo las iniciativas mexicanas –su esposa y su hijo han continuado cerca de nuestro país y pasan un montón de tiempo en el Instituto Politécnico Nacional–. También pienso en el apoyo que siempre nos brindó el doctor Steven Chu –Premio Nobel de Física en 1997– o el doctor Ernest Moniz –secretario de Energía de Estados Unidos de 2013 a 2017–, ambos tenían una consideración muy importante a los esfuer-

¹ <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2013/04/12/America-Latina-pionera-en-leyes-sobre-cambio-clim-225-tico>

zos que hacía México. En esa época surgió también la reunión ministerial de energías limpias o la iniciativa Misión Innovación –anunciada por el presidente Barack Obama en 2015–. En todos estos espacios México lideró y moderó muchos proyectos. Me tocó ser parte de esas gestiones encabezadas por los secretarios de Energía Georgina Kessel, José Meade y Jordy Herrera Flores –durante el gobierno de Calderón– y Pedro Joaquín Coldwell –en el gobierno de Peña Nieto–. El salto que dio México en ese período fue enorme, siempre de la mano con el trabajo que se realizaba con los equipos de trabajo en la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, donde por ejemplo estuvo como subsecretario el doctor Rodolfo Lacy, discípulo directo del doctor Molina en el Instituto Tecnológico de Massachusetts.

¿Esto se frena en 2018 con la llegada del presidente Andrés Manuel López Obrador?

Creo que durante su gobierno (2018-2024) se dejaron de lado algunos temas (e.g. lucha contra el cambio climático, gestión de residuos, educación ambiental) y se frenaron algunos rubros, pero en otros hubo avances importantes, pienso, por ejemplo, en la reforestación. En el caso de la reforma energética, sabemos que no se modificó porque realmente estaba muy blindada, se diseñó de una manera en la que había que darle certeza al mercado y cualquier modificación hubiera impactado las finanzas nacionales. ¿Qué sucedió? Muchos de los permisos y comités se aletargaron (e.g. dilatando nombramientos para que no sesionaran oportunamente). Espero que esto cambie. Conozco a la hoy presidenta, la doctora Claudia Sheinbaum, desde hace muchos años –me tocó ir de visita de trabajo a la Universidad de Berkeley, de la que ella es egresada– y sé que es una persona que conoce muy bien estos temas y le apasionan, así que confío en que los ponga en su agenda y le den un distintivo muy importante a su administración. Fíjense en los nombramientos de la presidenta: Alicia Bárcena es la Secretaria del Medio Ambiente, una mujer muy inteligente que estudió una maestría en Administración Pública aquí en Harvard y que estuvo al frente de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), donde obviamente tocó temas de lucha contra el cambio climático, energía y gestión ambiental; José Manuel Samaniego, que fue director del Instituto de Recursos Mundiales para México y Colombia, asumió como encargado de cambio climático y desarrollo; Sergio Graf, experto en temas ambientales, es el director de la Comisión Nacional Forestal. Lo que veo, entonces, es que la presidenta no se está rodeando de improvisados, sino de gente muy seria y con experiencia en temas ambientales, así que –insisto– soy optimista de que a lo largo del sexenio veremos cambios positivos.

¿Qué papel debe jugar México hacia adelante?

Tenemos una gran oportunidad. Depende mucho de qué rol queremos tener y dónde nos queremos sentar. Afortunadamente, México tiene muchos expertos en diversas universidades nacionales, más algunos otros que andan fuera, que se pueden sumar para impulsar los temas ambientales. Piensen en toda la experiencia acumulada que hay en el Instituto Nacional de Electricidad y Energías Limpias, en el Instituto Nacional de Investigaciones Nucleares, en el Instituto Mexicano del Petróleo, todos centros de excelencia. Podemos tener un rol muy reconocido y relevante, ya lo hemos hecho con mucho orgullo y prestigio en diferentes foros –el

G-20, las COP-, encabezando muchas acciones –e.g. el Fondo Verde-. Durante mi paso por la Secretaría de Energía, por ejemplo, fuimos muy innovadores en los programas de eficiencia energética para sustitución de tecnologías en hospitales o escuelas; fueron proyectos que nos copiaron otros países y cuyos resultados fueron avalados por el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo, y que en los últimos años se quedaron ahí estancados. Tenemos todo para regresar y superar el lugar en el que llegamos a estar. Por supuesto no es fácil, hay condiciones estructurales en el país que empujan hacia otros lados, e incluso ciertos aspectos ideológicos que presionan, por ejemplo, ¿qué queremos expresar cuando decimos que “lo que está debajo de la tierra es de todos”? ¿Eso qué significa? ¿Qué implicaciones tiene? ¿Es realista? En esto, la psicología tiene mucho que explicar. En México nos tardamos veinticinco años en abrir nuestro mercado –después de que lo hizo el resto del mundo– y tenemos a la petrolera más endeudada del mundo y con puros fierros viejos.

Las universidades se interesan cada vez más por estas cuestiones.

El tema tampoco estaba muy desarrollado aquí en Harvard, iba por detrás de otras instituciones. La Universidad de Oxford abrió su Instituto de Cambio Ambiental en 1991, mientras que en la de Cambridge el entonces príncipe Carlos fundó en 1994 el Programa de Negocios y Sustentabilidad que se sigue impartiendo en el Cambridge Institute for Sustainability Leadership. En Estados Unidos, la Universidad de Columbia fundó su Escuela del Clima en 2020, la Universidad de Stanford creó su Escuela de Sustentabilidad en 2022 y, en el mismo año, Harvard estableció el Instituto Salata para el Clima y la Sustentabilidad. Fui uno de quienes impulsaron aquí este tema, pues he estado participando desde hace mucho con la Asociación de Exalumnos de Harvard y eso me daba cierta posibilidad de conversar con los rectores y vicerrectores de la universidad. Me eligieron miembro del comité directivo de la universidad e impulsé el tema de energía y medio ambiente.

Dentro de las varias cosas que estoy haciendo, creamos en Harvard un grupo de interés sobre medio ambiente y cambio climático –el Harvard Alumni for Climate and the Environment–, en el que actualmente soy copresidente; somos cerca de cuatro mil exalumnos de diversas generaciones en todo el mundo que estamos unidos por este tema desde hace tres años y que estamos generando condiciones de fortalecimiento de la comunidad de egresados con participación –por agenda directa o indirecta– en diferentes eventos, como en las COP (Conferencia de las Partes de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático) o en actividades del Foro Económico Mundial. Creo que la ventaja que tiene Harvard es que cuando decide hacer algo, se pone a la vanguardia. Desde la creación del Instituto Salata, independientemente de que algunos profesores ya asistían a varios eventos mundiales, ahora la participación es mucho más formal. Conozco a varios expertos que están escribiendo e investigando sobre temas de cambio climático, energía o política fiscal ambiental, como Robert Stavins, Joseph Aldy y James Stock.

¿Sobre qué aspectos puntuales debemos trabajar las universidades mexicanas?

Un área esencial del Instituto Salata de Harvard es el Climate Action Accelerator. Estoy convencido de que necesitamos aceleradores en las universidades mexicanas para robustecer el emprendedurismo, desarrollo, inno-

vaciones y clústeres, estos últimos para que los interesados en un tema no estemos dispersos. Suele suceder, hasta en las mejores universidades, que académicos que están en el mismo entorno o trabajando los mismos temas no se conocen. Las grandes autoridades de un tema suelen estar bien identificadas, un investigador está en el MIT o la Universidad de Brown, otro en la de Kansas, alguien más en la de Sudáfrica, etcétera, y esto mismo debe ocurrir en México, cada uno debe ubicar dónde están sus colegas y con quién puede trabajar colaborativamente: ¿quién está en la UNAM abordando mis áreas de interés?, ¿y quién en el Politécnico Nacional, la Universidad de Guadalajara o la Autónoma de Querétaro? También es imprescindible la anticipación: las universidades debemos anticiparnos al mundo que viene, ¿qué nos espera dentro de veinte años?, ¿cómo se está dibujando la realidad social, política y ambiental para el día de mañana?, ¿qué profesionistas debemos estar formando hoy para que intervengan en la sociedad del futuro?, ¿qué cambios se vislumbran para los próximos años por el uso de la inteligencia artificial y las nuevas tecnologías?

Una agenda tan importante como la climática está a merced de las ocurrencias de los políticos que llegan al poder. Asombrosamente, incluso depende de que –a pesar de la contundente evidencia científica– “crean” en la existencia del cambio climático.

En teoría son temas técnicos que efectivamente no deberían depender de que un político “crea” o “no crea” en la ciencia o el cambio del clima. Es cierto que de pronto son temas que se ponen “de moda” en la discusión pública; hace diez o quince años, el mundo estaba metido en la agenda para erradicar la pobreza y de eso se hablaba todo el tiempo y en todos lados. La discusión era qué políticas eran mejores, si era más adecuado transferirles los recursos directamente a las personas o no. Eran los debates en la época de Santiago Levy, Carlos Salinas y Josefina Vázquez Mota. El tema se “normalizó” y cambió hacia lo ambiental con el presidente Calderón –que antes había sido secretario de Energía con Vicente Fox– y después con Aurelio Nuño y Pedro Joaquín Coldwell en la administración de Enrique Peña.

Ahora bien, considero que en los próximos años hay dos asuntos sobre los cuales los países deberán tomar decisiones relevantes. El primero es el tema nuclear, por todo lo que implica –cuestiones geopolíticas, el manejo y destino de sus residuos, el miedo a accidentes, etcétera–. Anteriormente, para la construcción de una planta se tardaban hasta siete años, pero China ya lo está haciendo en dos años y medio. Hay países con muchísima experiencia, como Francia, que creo que seguirán apostando por ella. En México, independientemente de seguir desarrollando las energías no fósiles, deberíamos hacer lo mismo; con los protocolos adecuados, no hay problemas en su correcto funcionamiento. El segundo asunto es el de los negocios en el espacio, el decano del programa de maestría de la Escuela de Negocios de Harvard –el doctor Matthew Weinzierl– ya imparte una materia al respecto. Esto implica pensar ya no solo en los recursos que hay en el planeta, sino también fuera de él, así que la “guerra de las galaxias” viene muy fuerte e implica regulaciones importantes. ¿Quién les va a decir a Elon Musk y a otros empresarios que no son dueños de lo que posiblemente ya se apropiaron en el espacio?, ¿quién y cómo va a limpiar toda la basura espacial?, ¿cómo se deslindan las responsabilidades cuando caen desechos de cohetes y naves espaciales sobre un territorio? Se están abriendo un montón de retos y oportunidades en materia espacial-ambiental que pocas personas y universidades están contemplando.

Actualmente tu tema de investigación en Harvard son las negociaciones internacionales en materia de desarrollo sustentable, ambientales y climáticas, cuéntenos un poco al respecto.

Me estoy enfocando en las negociaciones en foros internacionales y en cómo –en su momento– las élites del G-20 lograron rebasar la agenda de las COP de la ONU e impulsar decisiones de mayor impacto para el sector energético y ambiental, por ejemplo cuando se creó el G-20 de energía y luego el G-20 de energía y ambiente, en donde tenías a los ministros y viceministros sentados y tomando decisiones de gran calado y con agendas que se resolvían inmediatamente y sin tener que pasar por una burocracia –ONU– que puede tardar de cinco a siete años para que las cosas realmente aterricen. Pero ¿hoy esto sigue teniendo el impacto que tenía hace dos o tres lustros? Los G-20 de los últimos años han estado más limitados. Al finalizar la última cumbre en que yo participé –la de Buenos Aires, Argentina, en 2018– todavía se emitió un comunicado relevante y logramos que así saliera –detalle que no es menor– desde un país latinoamericano, pues la agenda de algunos países en la reunión era reventar al grupo, la tarea de algunos ministros de energía en esa cita era que no hubiera comunicado a menos que favoreciera a las energías fósiles, cosa que los países europeos no iban a permitir. En nuestro caso, la posición de México fue: cada país y región tiene que promover su seguridad energética a partir de lo que tiene, no nos limiten el uso de la energía solar, geotérmica, hídrica. México tiene una variación solar incomparable con el resto del mundo; contamos con un país rodeado de agua, así que podemos generar energía hídrica; somos de los pocos países con energía geotérmica –Puebla tiene un potencial enorme–; aunque la energía eólica es de las que más se ha cuestionado recientemente por su impacto –con las aves, por ejemplo–, también podemos desarrollarla considerando siempre sus aspectos socioambientales.

¿Eres optimista de lo que viene? Los datos duros del propio secretario general de Naciones Unidas no dan mucho espacio para ello.

Tenemos que reconocer algo, se nos cruzó una pandemia. Por supuesto, nadie la tenía contemplada; ahora podemos estar en esta sala platicando, pero hace tres años no sabíamos lo que iba a pasar y si íbamos a sobrevivir, todos perdimos familiares, amigos o compañeros de trabajo. Muchos esfuerzos institucionales y recursos se han ido para regresar a la “normalidad”; yo he sido consultor del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo y les puedo decir que la banca de desarrollo estuvo limitada, recursos que estaban pensados para proyectos energéticos y de infraestructura ambiental salieron para destinarse a salud pública. Por decir algo, dinero que iba encaminado a talleres de políticas energéticas para funcionarios se redirigió a talleres para gestión de hospitales Covid. Esto provocó retrasos importantes para gran cantidad de objetivos sociales y verdes, muchas de las metas de la Agenda 2030 estoy seguro de que no se podrán cumplir, para los países endeudados la recuperación de lo ocurrido por la pandemia tardará. Pero soy optimista, en el caso mexicano insisto en que es fundamental que nuestra presidenta haya estudiado temas ambientales en su posgrado en Berkeley; que haya enfrentado sus laboratorios y compartido su tiempo con los científicos y expertos que ahí investigan no es algo menor. Sería raro que alguien que dedicó años de su vida a ello no lo contemple como algo crucial para su gestión.

¿Cómo hacer frente a los muchos problemas ambientales y climáticos? Hay cuestiones macro (e.g. políticas públicas, sistema económico, orden internacional) y micro (e.g. decisiones individuales, hábitos personales) que están juego.

Como economista de formación, esta pregunta me hace pensar en que no todas las decisiones que tomamos son racionales, nuestros cambios de comportamiento a veces deben estar impulsados directa o indirectamente por otros actores o instancias para así llegar a hacer algo. A veces a la gente esto le parece un poco injusto o negativo, pero así funcionamos. Desde el punto de vista de las políticas públicas es fundamental considerar esto; hay problemas públicos que se llegan a generar por la misma irracionalidad en el actuar de las personas. Ahora bien, como miembros de la sociedad civil debemos ver cuál es el espacio que cada uno ocupamos, qué podemos hacer desde ahí y, claro, vincular siempre ese actuar a las cosas que nos hacen verdaderamente felices. Debemos avanzar mucho en esto pues, a diferencia de otros países, el rol de la sociedad civil en México está en pañales, no estamos acostumbrados a regresarle nada a nadie; tenemos que construir nuestro capital social. ¿Cuándo fue la última vez que volvimos a nuestra secundaria, prepa o universidad para devolverle algo de lo mucho que nos dio? Hay gente que estudió doce años en una escuela –de primero de primaria a tercero de preparatoria– y no se ha vuelto a parar ahí. Es importantísimo el desarrollo de capacidades para que seamos verdaderos y comprometidos participantes de la sociedad civil, y estoy convencido de que esta formación inicia en casa, así como la adquisición de los hábitos proambientales.

Creo que también es importante hacer siempre un análisis de los múltiples beneficios de una intervención; por ejemplo, en algún momento nosotros en la Secretaría de Energía nos dimos cuenta de que hacer intervenciones de eficiencia energética –e.g. cambiar el sistema de iluminación en las calles– tenía un impacto muy fuerte en la seguridad, así que no solo se lograba un ahorro de luz, sino que, al estar mejor iluminadas, las calles se volvían más seguras y disminuían los robos y agresiones a mujeres. Otro ejemplo del que nos percatamos fue que, al cambiar sus refrigeradores viejos por unos más eficientes, los alimentos en las casas se echaban menos a perder, así que los integrantes de una familia se enfermaban menos y eso implicaba un ahorro al gastar menos en medicinas.

Esto nos acerca a la economía conductual.

Antes era muy difícil que un investigador tuviera una agenda híbrida, pero hoy en día cada vez más gente está en ello y utiliza métodos mixtos.

No queremos concluir esta charla sin preguntarte, ¿qué le dirías a un estudiante mexicano que quiera venir a estudiar a Harvard?

Hay muchos prejuicios en el sentido de que es una universidad solo para ricos; esto es falso. Lo que yo siempre les digo a los jóvenes es: “Tú preocúpate de que te admitan”, pues una vez que tengas tu carta de aceptación, las posibilidades de venir son muy altas. México es de los países que tiene una asociación para apoyar a los aceptados –la Fundación México en Harvard–; hay también becas completas, becas mixtas, becas préstamos. Lo que quiero decir es que sí hay posibilidades de vivir el sueño de estudiar en Harvard, pero para ello tienen que empezar por creérselo e intentarlo.

