

Revista ISCEEM

Reflexiones en torno a la educación

Año 4

julio - diciembre de 2026

ISSN: 3061-8177

Núm. 8

¿Acaso tengo demasiado apego a mi celular?
Nomofobia en estudiantes de preparatoria

Las habilidades del pensamiento: su olvido en los
planes de estudio de educación primaria



Educación familiar sexista para mujeres y hombres:
identidad, maternidad y paternidad

La formación científica en el bachillerato bajo
la Nueva Escuela Mexicana: una perspectiva
docente



Mtra. Delfina Gómez Álvarez
Gobernadora Constitucional del Estado de México

Consejo Editorial del Estado de México

Nelly Minerva Carrasco Godínez
Secretaria de Cultura y Turismo

Óscar Flores Jiménez
Secretario de Finanzas

Miguel Ángel Hernández Espejel
Secretario de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación

Nayeli Gómez Castillo
Coordinadora General de Comunicación Social

Revista ISCEEM

Bernardo Martínez García (ISCEEM)
Director

Adriana Yolanda Domínguez Cornejo (ISCEEM)
Editora Responsable

Ivan Reynoso Soto (ISCEEM)
Editor

Sonia Elizabeth Vázquez Romero (ISCEEM)
Ivan Reynoso Soto (ISCEEM)
Corrección de estilo

Jorge Emmanuell Holguín Sánchez (ISCEEM)
Diseño de portada

Ricardo Sandoval Pérez (ISCEEM)
Diseño de interiores, formación y composición tipográfica

Revista ISCEEM Reflexiones en torno a la educación, vol. 4, núm. 8, julio-diciembre de 2026, es una publicación semestral de difusión gratuita, de Acceso Abierto, editada por la Secretaría de Educación Ciencia, Tecnología e Innovación, a través del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Ex Rancho Los Uribe s/n, col. Santa Cruz Atzacapotzaltongo, C.P. 50030, Toluca, Estado de México. Teléfono 722 272 70 22. Correo electrónico: journal@isceem.edu.mx Página web: <http://revista.isceem.edu.mx/index.php/revista/index> Editora Responsable: Adriana Yolanda Domínguez Cornejo. Reservas de derechos al uso exclusivo 04-2024-070417464400-102, ISSN 3061-8177, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista del ISCEEM. Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los contenidos o imágenes de la publicación, incluido el almacenamiento electrónico (copiar, distribuir, exhibir y representar la obra y hacer obras derivadas) siempre y cuando reconozca y cite la obra de la forma especificada por el autor. *Revista ISCEEM Reflexiones en torno a la educación* publica 2 fascículos al año. Responsable de la última actualización de este número: Ivan Reynoso Soto, editor. Fecha de última modificación: julio de 2026.

Índice

artículos

- ¿Acaso tengo demasiado apego a mi celular?
Nomofobia en estudiantes de preparatoria
Luz María Velázquez Reyes 1
- El diagnóstico de conflictos y violencias escolares
en la construcción de espacios de paz
Diana Genoveva Guerrero Arce 15
- La participación de las mujeres en la Licenciatura
de Matemáticas: una reflexión desde la UAEMéx
*María de los Angeles Barrios Mendoza/Alicia Dávila
Gutiérrez/ Fernando Mejía Rodríguez* 33
- La Influencia de *TikTok*: un análisis sobre el
aprendizaje informal en las redes sociales
Allan Hasciel Araujo Villalobos 43
- Masculinidades en disputa: estigmas, exclusión y
precariedad en la docencia de preescolar
Africa Janet Gutiérrez Ambríz 59
- Educación en valores éticos: un estudio etnográfico
en el nivel medio superior del Estado de México
Shaday Santos Moreno López 73
- Las habilidades del pensamiento: su olvido en los
planes de estudio de educación primaria
*Mayra Elizabeth Moguel Vera/Alejandro Arturo Jiménez
Martínez/Enrique Farfán Mejía* 87

ensayos

- Educación familiar sexista para mujeres y hombres:
identidad, maternidad y paternidad
Rosalinda Cazañas Palacios 101
- La formación científica en el bachillerato bajo la
Nueva Escuela Mexicana: una perspectiva docente
Juan José Romero Tovar 109

reseñas

- Liderazgo redárquico. Integrando jerarquía
y redarquía para lograr equipos ágiles y
extraordinarios
Miriam Delgado Martínez 117

¿Acaso tengo demasiado apego a mi celular? Nomofobia en estudiantes de preparatoria¹

Am i too attatched to my cellphone? Nomophobia in high school students

Luz María Velázquez Reyes

 <https://orcid.org/0000-0003-4613-5405>

ISCEEM, Toluca

luz.velazquez@isceem.edu.mx

recibido: 8 de enero de 2019 | aceptado: 9 de abril de 2019

ABSTRACT

This article reports the findings of a quantitative field research on nomophobia, defined as experiencing discomfort, anguish, fear and even desolation due to not having the smartphone and/or losing the wifi or data connection, in 697 students from four high schools in the State of Mexico, based on the application a self-report called "Do you have nomophobia?" (Velázquez, 2017; Yildirim & Correia, 2014). Some of the findings are: Indices of nomophobia, in problematic use (70.41%), abusive use (9.34%), girls are more affected than boys, both uses indicate social links of dependence on smart phones that impact everyday family life, social and school life of boys and girls.

Keywords: ICT; cyberaddiction; nomophobia; students; upper secondary education.

RESUMEN

Este artículo reporta los hallazgos de una investigación de campo cuantitativa sobre nomofobia, la cual se define como incomodidad, angustia, temor e incluso desolación por no disponer del teléfono inteligente o perder la conexión. La investigación se realizó con 697 estudiantes de cuatro escuelas preparatorias del Estado de México, a partir de la aplicación del autoinforme "¿Tienes nomofobia?" (Velázquez, 2017; Yildirim & Correia, 2014), encontrando: índices de nomofobia en uso problemático (70.41%), uso abusivo (9.34%), las chicas más afectadas que los chicos, ambos usos indican vínculos sociales de dependencia al celular inteligente que impactan la vida cotidiana familiar, social y escolar de chicos y chicas.

Palabras clave: TIC; ciberadicción; nomofobia; estudiantes; educación media superior.

¹ Este artículo fue publicado en la revista electrónica *Pedagogía y Práctica Educativa* que por diversos problemas técnicos no es posible consultar en la red. Por respeto al trabajo de la autora, el ISCEEM decidió rescatarlo y publicarlo nuevamente para garantizar su oportuna consulta por investigadores y estudiosos del tema.

Cambian los deleites que anhelamos,
y los pesares que nos aquejan.

Paula Sibilia

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene el propósito de indagar, bajo el enfoque teórico que mira con sospecha la tecnología desde la postura crítica de Walter Benjamin (2008, 2010), las interacciones sociales que despliegan 697 estudiantes de preparatoria a partir del uso y abuso del teléfono inteligente (*smartphone*). Se explora y cuantifica el grado de nomofobia, tanto en su *uso problemático* como en *uso abusivo* o adictivo a partir de la aplicación del autoinforme “¿Tienes nomofobia?” (Velázquez, 2017; Yildirim & Correia, 2014). El autoinforme incluye 25 condiciones que han sido asociadas a la nomofobia, como experimentar incomodidad, angustia, temor e incluso desolación por no disponer del teléfono inteligente y/o perder la conexión. El estudio se ubica en el campo de investigación convivencia, disciplina y violencia en la escuela del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa), particularmente en el eje Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) la adicción es la relación de dependencia tanto física como psico-emocional hacia una sustancia, actividad o relación humana; de esta manera Echeburúa, Labrador y Becoña (2009) afirman que cualquier actividad llevada a cabo de forma desmesurada puede desembocar en una adicción, haya sustancia o no. Aunque numerosos autores definen el término en esta línea, otros lo vinculan exclusivamente con las drogas, lo que impide que la adicción a internet llegue a contemplarse como un trastorno en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2014); no obstante, en su última versión ha incluido el juego *online* en el rubro de “adicciones no relacionadas con sustancias”, dado que activa sistemas de recompensa similares a los del consumo de estupefacientes y tiene síntomas conductuales semejantes. Debido a esto, Echeburúa y Amor (1998) consideran que la adicción al internet comparte características similares con otras adicciones como pérdida de control, presencia del síndrome de abstinencia, dependencia psicológica e interferencia en actividades cotidianas y pérdida de interés por otras actividades.

Los juegos de socialidad (Simmel, 2002) han cambiado de forma radical: hoy en día, el estar juntos adopta novedosas modalidades a partir de la participación *online* en redes sociales con actividades tan diversas como merodear o residir en más de dos redes simultáneamente; además de comentar, postear, recibir, compartir, otorgar o escatimar likes, publicar selfies o imágenes diversas, publicitar estados de ánimo, sentimientos y ubicación, entre otras interacciones digitales.

La socialidad también se ve marcada por el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's), ya que juegan un papel central en la vida de los contemporáneos. Particularmente, el teléfono inteligente (*smartphone*) que, a partir de su aparición en 2007, se convirtió en una *extensión del cuerpo en movimiento*, como ya lo había advertido Benjamin (2008). Infantes, adolescentes, jóvenes y no pocos adultos viven prácticamente pegados a su celular, de tal modo que no se sale de casa sin este artefacto, que de igual manera representa el más jactancioso símbolo de estatus. Vale entonces preguntarse: ¿a qué se debe tal apego? ¿Se trata de la adaptación de una necesidad social o bien de una “adicción tecnológica”? (Griffiths, 2010). La nomofobia se entiende como la adicción comportamental caracterizada por el miedo a no tener consigo el teléfono inteligente, mostrar ansiedad por la falta de conexión y temor a quedarse fuera de contacto con el mundo digital mediante el celular.

La palabra proviene de *no-mobile-phone-phobia* y entre los síntomas más frecuentes se encuentran: experimentar pánico a perderse de algo en caso de no ver las notificaciones en cualquier momento o bien de revisar las redes sociales; además puede resultar extremadamente incómoda la sensación de sentirse desconectado al no chatear. De manera radical, a los nomófobos se les ha catalogado como *phonbies*, (autómatas pegados a su dispositivo digital de ma-

nera permanente). Con frecuencia, ellos experimentan “modificaciones perceptivas” (Benjamin, 2008), ya que suelen “sentir” la vibración del celular sin que esto suceda realmente. Asimismo, concentrados en su teléfono inteligente, presentan un estado de distracción constante: “percepción en distracción”, le llama Benjamin (2008). Para este filósofo, la distracción es similar a la alienación, dado que se está ensimismado e incluso esclavizado a reaccionar de manera expedita al menor ruidito o destello de la pantalla de cualquiera de sus múltiples dispositivos (Bauman, 2011). Para el apego excesivo a las TIC, particularmente al celular inteligente, se encuentran diferentes nominaciones: se habló de “uso compulsivo” (Greenfield, 2009), “uso abusivo” (Ramos Soler, López-Sánchez & Quiles-Soler, 2017), “uso problemático” (Aguilar, 2016; Simó, 2017), “uso intensivo” (Sánchez & Otero, 2009); también se ha denominado “uso envolvente” (Cuesta, 2012) e incluso “adicción” (Echeburúa & Corral, 2010), pero fue Griffiths (2005) quien acuñó el término “adicciones tecnológicas”.

Ahmed y colaboradores (2011) discurren que la nomofobia deviene como “la adicción del siglo XXI”; en este sentido, se habla de ciberadicción si se acompaña de pérdida de control, dependencia y presenta daño por el uso, aunado a interferir negativamente en la vida cotidiana (Estallo, 2001). Lo que caracteriza a la nomofobia es la relación que la persona establece con el dispositivo (Echeburúa & Corral, 2010). En otras palabras, el problema con el apego o adicción al teléfono inteligente no radica exclusivamente en la cantidad de horas invertidas o en los efectos directos de estar conectados, sino en las cosas que se dejan de hacer por estar conectados (Twenge, 2017). Un grado extremo de la adicción son los llamados *hikikomori* (monjes posmodernos que solo hablan y están presentes en las redes sociales).

Es importante remarcar la diferencia entre uso problemático y uso patológico, porque en el primero se presenta tolerancia y compulsividad; no obstante, el propio usuario manifiesta una preocupación por su condición, mientras que el uso patológico se presenta debido a la combinación de tres factores: recaída, abstinencia y conflicto interpersonal (Griffiths, 2005).

Ramos Soler *et al.* (2017) indican manifestaciones características de la adicción a los dispositivos digitales: indispensabilidad física y cognitiva, la sensación de pérdida de algo a causa de la desconexión, constantes conflictos interpersonales debido a la distracción y recaídas constantes, pérdida de control sobre el uso al no haber conexión, prominencia conductual e invariablemente disminución del rendimiento escolar en el caso de los estudiantes. Sobre la entrevista que Sinek (2016) hizo a los *millennials*, puntualiza “si antes de dar los buenos días a una persona tocas tu *smartphone* eres un nomóforo”, lo cual coincide con Echeburúa y Corral (2010: 95), quienes señalan “meterse en internet al levantarse y ser lo último que se hace antes de acostarse, así como reducir el tiempo de las tareas cotidianas, tales como comer, dormir, estudiar o charlar con la familia, configuran el perfil de un adicto a internet; más que el número de horas conectado a la red, lo determinante es el grado de interferencia en la vida cotidiana”. Griffiths (2010: 121) enfatiza que la ciberadicción se manifiesta a través del *flujo de transrealidad*; es decir, se experimentan vivencias anómalas debido al trastocamiento entre lo digital y la realidad física.

Resulta evidente que no se ha consensuado la categoría que nombra al problema, su conceptualización, criterios diagnósticos y gravedad (Aguilar, 2016), empero “se está generalizando un concepto que delimitaría de manera clara y precisa la situación a la que nos enfrentamos: la nomofobia” (Ramos Soler *et al.*, 2017: 203), y ya se dispone de un considerable cúmulo de hallazgos, entre los que destacan:

1. Ser mujer es una señal de alarma para uso problemático (Espinar & González, 2009; Carbonell, Fúster, Chamarro & Oberst, 2012) y “un indicador para uso intensivo” (Smahel, Wright & Cernikova, 2015); mujeres dependientes del celular, 26% versus 13% hombres (Sánchez y Otero, 2009). También Yildirim y Correia (2014) encontraron que las mujeres se ven más afectadas por la dependencia. Ellas puntuaron más alto que los hombres mostrando consecuencias negativas de su uso desadaptativo (Beranuy, Chamarro, Graner, & Carbonell, 2009).
2. Respecto al autoreconocimiento de la adicción no hay consenso; mientras Carbonell *et al.* (2012) afirman que los jóvenes españoles sobrestiman su adicción, Velázquez (2017), encontró que los estudiantes mexiquenses la subestiman.
3. Como consecuencia de la centralidad de las TIC en la vida de los estudiantes se ha incrementado su umbral de vigilia, permaneciendo despiertos hasta altas horas de la noche

por estar pendientes de las redes sociales (Velázquez, 2014; Echeburúa & Requesens, 2012); además de que la edad de inicio en el uso de dispositivos digitales es cada vez más prematura, porque incluso niños de preescolar poseen al menos uno. Así, debido a la disponibilidad tecnológica encontramos un “incremento paulatino del número de horas de navegación” (Gómez & Sendin, 2016: 50). Estos autores recalcan que los jóvenes encuentran en internet un refugio y escudo social para afrontar sus problemas, por lo que resulta comprensible que “los jóvenes manifiesten preferencia por las interacciones *online* sobre la interacción cara a cara” (Velázquez, 2017: 33). Por su parte, Ramos Soler *et al.* (2017) encontraron un uso abusivo de los celulares y aplicaciones junto al temor o miedo a estar desconectados (Velázquez, 2015).

4. Existen diferentes formas de apego al celular. Ramos Soler *et al.* (2017: 208-209) destacan la presencia de tres grupos: los conectados, los creativos y los nomofóbicos.
 - a. Los conectados muestran dependencia al móvil, no pueden prescindir de este ni salir a la calle sin su terminal, se agobian si no lo tienen a su lado al creerse incomunicados, están siempre atentos a su *smartphone* aunque estén con su familia, duermen menos por utilizar el móvil y les disgusta apagarlo en el colegio o reuniones familiares. Creen que su felicidad depende de la posesión de un *smartphone* de última generación o simplemente de la utilización de un móvil con conexión a internet.
 - b. Los creativos usan poco el móvil, menos de una hora; les gusta *Instagram* y *WhatsApp*, se conectan por diversión y tienen una vida offline intensa.
 - c. Los nomofóbicos presentan nomofobia severa o comportamiento hacia el móvil más obsesivo. No saben qué hacer sin su móvil, se sienten más seguros y felices con este, primando su uso frente a las relaciones personales, sociales y familiares y mostrando enfado o incomodidad cuando no están conectados a la red o no pueden comunicarse con los demás a través de su terminal. Se ponen nerviosos si se quedan sin datos o batería o si pierden la señal *wifi*. Nunca salen a la calle sin el teléfono. El uso continuado del móvil les despista de las tareas escolares e incluso sacrifican horas de sueño por no perder la conexión. Suelen tener discusiones con familia y amigos por la excesiva atención que le prestan a sus dispositivos.
5. Por último, es de sobra conocida la maestría con la que niños, adolescentes y jóvenes se mueven en el mundo de las TIC aventajando a la mayoría de adultos, mas este dominio tecnológico no va acompañado del control de impulsos de las acciones, lo que facilitaría una adicción comportamental (Potenza, 2006); por esto mismo, Munno, Saroldi, Bechon, Sterpone y Zullo (2016) señalan que “los adolescentes son particularmente vulnerables a las adicciones por la frágil identidad característica de este estadio evolutivo, siendo propensos a aislarse cuando interactúan con el mundo virtual (juegos online, chats)” (210). Por sí mismo, el incremento de horas de navegación, indica ya cierta psicopatología (Gómez & Sendin, 2016).

En contrapartida, autores como Pedrero, Rodríguez y Ruiz (2012) y Carbonell *et al.* (2012) se muestran renuentes a calificar el apego al celular como adicción, ya que para ellos: “La literatura disponible no es suficiente para afirmar la existencia de un cuadro que pueda clasificarse como adicción al móvil, si bien la evidencia acumulada aconseja seguir investigando” (Pedrero *et al.*, 2012: 149). Por su parte, Carbonell *et al.* (2012) creen que “el término ‘adicción a internet’ no debe utilizarse en el caso de España”(88). No obstante, la totalidad de los investigadores coinciden en la necesidad de investigación profunda que contribuya a la comprensión del fenómeno.

PREVALENCIA

Carbonell *et al.* (2012), producto de la revisión de 14 estudios realizados en España, entre 2001 y 2011, refieren que la prevalencia para el uso problemático de internet oscila entre 3.7% y 9.9%, siendo los más jóvenes quienes presentan mayor vulnerabilidad al uso inadecuado de esta tecnología. En el caso del uso abusivo de la telefonía móvil la prevalencia va desde 2.8% hasta 13% en los adolescentes y 21.6% en las adolescentes. Otro dato destacable es que los jóvenes sobrevaloran la incidencia de este problema, considerándose lo siguiente: 16.2% adicto a internet y 27.7% adicto al móvil, que en realidad son porcentajes superiores a los encontrados empleando cuestionarios validados. En cuanto a los problemas que se asocian con el uso

abusivo de internet, los autores citan, entre otros, insomnio y trastornos del sueño, disfunción social, depresión y ansiedad, pensamientos negativos, síntomas somáticos, disfunción sexual y malestar psicológico. Asimismo, el uso problemático del teléfono móvil se encuentra relacionado con consumo excesivo de alcohol y tabaco, depresión, ansiedad, insomnio y fracaso escolar.

Pedrero *et al.* (2012) revisaron 86 artículos internacionales del período 2000-2011 que abordan el tema de la adicción o abuso del teléfono móvil en adolescentes y adultos españoles. En este caso, las cifras de prevalencia iban de 0% a 38%, siendo las mujeres quienes presentaban baja autoestima y fueron las más vulnerables al uso excesivo del móvil. De nuevo se observó que las autopercepciones como adictos al móvil superaban las cifras obtenidas en los estudios realizados. Además, reportaron que la depresión y la baja autoestima se relacionaban con el uso abusivo del teléfono móvil. Por su parte, Turkle (2013) encontró que 20% de las personas entre 18 y 34 años contestaba al teléfono mientras mantenía relaciones sexuales; 90% de los estudiantes afirma enviar mensajes de texto en clase y 80% duerme con sus móviles, mientras 44% reconoce que nunca se desconecta.

Ante este panorama considero necesario investigar qué sucede en el mundo juvenil mexicano, en el cual el apego al celular parece ser una situación constante. Es de dominio público que los estudiantes superan el promedio nacional de ocho horas diarias de navegación (Velázquez, 2017); por lo tanto, me interesa interrogar sobre las relaciones sociales que establecen consigo mismos y con el entorno a partir del uso y abuso de las TIC en su versión de teléfono inteligente (*smartphone*). Entiendo “relaciones sociales” como el vínculo que se establece entre la persona y el dispositivo digital a partir de las dos premisas básicas del interaccionismo simbólico: “La primera es que los seres humanos actúan con respecto a las cosas de acuerdo con los significados que éstas tienen para ellos...la segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva o surge de la interacción social que se tiene con los propios compañeros” (Blumer, 1969, citado por Flick, 2007: 32). De esta manera, las interacciones sociales señalan los vínculos que establecen los estudiantes con su teléfono inteligente y el significado que tiene para ellos, el cual se comparte con sus pares y el resto de la sociedad.

METODOLOGÍA

Esta investigación de campo cuantitativa busca identificar los índices de *uso problemático* y *uso abusivo* entre los estudiantes de cuatro escuelas preparatorias de financiamiento público: tres ubicadas en una zona urbana (dos con turno matutino y la tercera con turno vespertino); la cuarta, aunque urbana, se encuentra ubicada en una colonia marginal de la ciudad de Toluca, Estado de México. La selección de las escuelas y de los estudiantes participantes fue por conveniencia, dado que son las escuelas que otorgaron permiso para observar, entrevistar y aplicar el autoinforme. En el artículo solo se recuperan los hallazgos cuantitativos de la aplicación de este último.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Padece nomofobia los estudiantes preparatorianos?, ¿cuáles son los índices de uso problemático y uso abusivo (uso severo, uso adictivo, serán usados como sinónimos) entre los preparatorianos?, ¿cuáles son las condiciones problemáticas que generan su posesión y uso? Para identificar tendencias se aplicó el autoinforme “¿Tienes nomofobia?” de Yildirim & Correia (Velázquez, 2017) a 697 estudiantes de preparatoria durante los meses de abril a septiembre de 2017.

El cuestionario está integrado por dos apartados:

- a. Datos generales (cinco preguntas).
- b. Situaciones problemáticas que indican nomofobia (25 aseveraciones tipo Likert). Cada aseveración incluye cinco tipos de respuesta de acuerdo con la frecuencia: nunca, casi nunca (si ha sucedido una o tres ocasiones), a veces (si ha sucedido entre 4 y 6 veces), casi siempre (si ha acontecido 7 y 9 veces) y siempre (más diez veces). La temporalidad refiere exclusivamente el momento actual. El autoinforme incluye todas las condiciones que han sido asociadas a la nomofobia; es decir, experimentar incomodidad, angustia e incluso desolación por no disponer del celular.

El cuestionario “¿Tienes nomofobia?”, desarrollado por Yildirim & Correia (2014), investigadores de la *Iowa State University School of Education*, fue previamente piloteado con 100 estudiantes de diferentes niveles educativos entre septiembre de 2016 y febrero de 2017; el cuestionario original de 20 cuestiones fue adaptado realizando las siguientes actividades: se adecuó a la población mexicana, se descartaron ciertas situaciones problemáticas ya obsoletas y se incorporaron algunas de reciente aparición, por lo que quedó finalmente de 25 cuestiones. Por la forma de aplicación se trata de un autoinforme y su contestación consume menos de 30 minutos.

RESULTADOS

I. Datos generales

Un total de 697 estudiantes preparatorianos, 56.52% (394) mujeres y 43.47% (303) hombres, con una edad promedio de 16.17 años, siendo el rango de seis años que va desde una edad mínima de 15 y máxima de 21 años. En promedio, los preparatorianos han tenido 5.23 celulares (el rango es bastante amplio ya que transita de dos a 21 celulares). No se observan diferencias significativas en el promedio de celulares entre mujeres y hombres.

II. Nomofobia

La nomofobia es el miedo a perder la conectividad, experimentando diversas molestias como ansiedad, preocupación y agobio; se entiende como “una adicción comportamental que implica un alto temor a quedarse sin teléfono móvil” (Ramos *et al.*, 2017: 201). A continuación, se presentan los porcentajes encontrados a partir de la aplicación del autoinforme “¿Tienes nomofobia?” (Velázquez, 2017; Yildirim & Correia, 2015), de mayor a menor frecuencia. El uso problemático se integra por las frecuencias de cuatro de las cinco columnas del autoinforme; es decir, las columnas que registran frecuencias superiores a una ocasión, se desagregan los porcentajes de acuerdo con la frecuencia con que ocurre (casi nunca, a veces, casi siempre y siempre); también se incorpora el número de la pregunta en el orden que aparece en el autoinforme.

Cuadro 1. *Uso problemático*

Situación problemática	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total
	%	%	%	%	%
13. Mira constantemente su celular	24.67	34.86	16.64	11.44	87.92
25. Al despertar, su celular es lo primero que toca	13.32	23.66	17.93	31.6	86.52
4. Se molesta al no poder usar su teléfono y sus aplicaciones cuando quiere hacerlo	28.82	31.12	15.07	8.76	83.64
23. Nunca se separa de su celular	24.65	33.44	13.49	12.05	83.64
2. Se molesta al querer buscar información en su dispositivo móvil y no poder hacerlo	21.81	36.76	17.71	8.47	82
1. Se siente incómodo(a) si no dispone de acceso constante a la red a través de su celular	26.53	40.29	10.35	3.73	80.91
24. En caso de olvidarlo, es capaz de regresar por él.	17.35	22.51	13.62	26.25	80.07
21. Duerme cerca de su celular	11.62	25.54	14.47	28.09	79.77
9. Cuando no comprueba su celular durante un tiempo, siente el deseo de mirar si tiene nuevas notificaciones	26.51	28.4	14.13	9.04	76.59

3. Si no tiene su celular consigo se pone ansioso porque no puede comunicarse al instante con su familia y amigos	28.38	25.83	13.64	6.61	74.02
11. Nunca se desconecta	24.79	33.37	9.91	4.88	72.96
14. Si no tiene su celular consigo, se agobia al pensar que alguien ha intentado contactarse y no ha podido	32.13	25.92	9.17	4.59	72.02
22. Ha recibido quejas de que presta más atención a su celular que a sus interlocutores.	27.09	25.38	8.18	10.73	71.42
7. Si no dispone de conexión a la red, comprueba constantemente si hay alguna señal cercana a la que se conecte	27.4	24.83	11.03	8.04	71.15
8. Le preocupa quedarse tirado en algún lugar cuando no funciona su teléfono inteligente	21.22	25.67	11.91	9.77	68.56
15. Prefiere comunicarse a través de mensajes que frente a frente	28.83	27.56	6.74	4.74	67.59
8. Le asusta la idea de que se acabe la batería de su teléfono inteligente	22.66	23.53	8.9	11.61	66.71
12. Si no tiene su celular consigo se pone nervioso porque no puede recibir mensajes ni llamadas	27.55	23.82	7.9	4.16	63.43
20. No sabe qué hacer si no tiene consigo su teléfono inteligente	27.81	22.41	6.6	6.31	63.14
17. Si no tiene su celular consigo se siente incómodo porque no puede estar al día en redes sociales	30.63	20.95	6.31	3.59	61.98
18. Se siente incómodo porque no puede ver las notificaciones de sus contactos	28.98	20.66	7.6	2.87	60.11
6. Le da pánico quedarse sin crédito en su plan de datos	21.5	33.23	13.61	7.18	57.21
19. Aun en clases envía mensajes de texto	26.26	19.42	6.04	3.74	55.47
10. Aun estando con su pareja responde mensajes o mira la actividad de las redes sociales	21.37	15.94	5.74	4.6	47.64
16. Si no tiene su celular consigo se pone nervioso porque no puede mostrar lo que hace en la red	28.71	12.92	3.24	0.85	45.78
Promedio	70.41 %				

Fuente: ¿Tienes Nomofobia? (Velázquez, 2017)

En promedio, 70.41% de los preparatorianos presentan nomofobia en grado de *uso problemático*; es decir, siete de cada diez estudiantes padecen angustia por la desconexión. Mantenerse alejado del celular les resulta impensable y se sienten agobiados si no están permanentemente revisándolo; nueve de cada diez miran constantemente su dispositivo, un porcentaje similar reporta que su celular es lo primero que toca al despertar, mientras que ocho de cada diez nunca se separa de este; la misma proporción muestra incomodidad al no tener acceso; también

ocho de cada diez son capaces de regresar a casa en caso de olvidarlo y la misma proporción duerme en su cercanía; además, siete de cada diez ha recibido quejas por su involucramiento y distracción permanente. Sin duda, los preparatorianos se desplazan entre la cercanía digital y la lejanía física de lo cercano y próximo, ya que se ven impactados por su *uso envolvente* (Cuesta, 2012). Las mujeres (38.85% en promedio) resultaron más afectadas que los hombres (31.31% en promedio); empero si se atiende exclusivamente al grado de suscripción, se encuentra que la implicación en nomofobia severa es diferente para hombres y mujeres, como se observa en el siguiente cuadro.

NOMOFOBIA SEVERA, IMPLICACIÓN CONTINUA Y PERMANENTE

A continuación, se exponen las condiciones que se registraron como aquellas que realizan los preparatorianos de manera invariable; esto es, aquellas involucradas dentro del *uso abusivo*, severo o adictivo del dispositivo; se distinguen los porcentajes entre hombres y mujeres y se presentan en orden decreciente.

Cuadro 2. *Índices de nomofobia severa comparación hombres y mujeres*

Condición	Siempre	H	M
	%	%	%
25. Al despertar, mi celular es lo primero que miro	31.06	17.21	14.34
21. Duermo cerca de mi celular	28.04	12.04	16.0
24. En caso de olvidarlo, soy capaz de regresar por este	26.25	13.62	12.48
23. Nunca me separo de mi celular	22.05	11.0	11.0
5. Me asusta la idea de que se acabe la batería de mi teléfono inteligente	11.65	4.0	7.60
13. Miro constantemente mi celular	11.44	6.4	5.0
22. Se han quejado de que presto más atención a mi celular que a mis interlocutores	10.73	6.88	3.87
8. Me preocupa quedarme tirado en algún lugar cuando no funciona mi teléfono celular	9.77	4.4	5.30
9. Cuando no compruebo mi celular durante un tiempo, siento el deseo de mirar si tengo nuevas notificaciones	9.04	3.73	5.30
4. Me molesta no poder usar mi teléfono y sus aplicaciones cuando quiero hacerlo	8.76	3.58	5.16
2. Me molesta querer buscar información en mi dispositivo móvil y no poder hacerlo	8.47	5.34	3.73
7. Si no dispongo de conexión a la red (ya sea mediante datos o wi-fi) compruebo constantemente si hay alguna señal cercana a la que me conecte o trato de encontrarla	8.04	4.5	3.5
6. Me da pánico quedarme sin crédito en mi tarifa de datos mensual	6.61	2.21	4.4
3. Si no tengo mi celular me pongo ansioso	6.61	3.47	3.21
20. No sé qué hacer si no tengo conmigo mi celular	6.31	2.72	3.44
10. Aun estando con su pareja envía mensajes	4.6	2.58	2.08
19. En clase envío mensajes	3.74	1.74	2.0
Promedio de las 25 condiciones evaluadas	9.34		

Fuente: ¿Tienes Nomofobia? (Velázquez, 2017)

Como se observa en el cuadro 2, los índices de nomofobia severa; es decir, la condición en la cual el comportamiento evaluado supera más allá de diez ocasiones (columna “siempre” del autoinforme), fluctúan entre 0.85% y 31.06%, siendo las más frecuentes: al despertar mi celular es lo primero que miro (31.06%); dormirse con el celular (28.09%); regresar por él, en caso de olvidarlo (26.25%); nunca separarse (22.05%); asustarse porque se acabe la batería (11.61%); mirarlo constantemente (11.44%); recibir quejas sobre que presta atención excesiva a su celular (10.73%); preocuparse de quedarse tirado en algún lugar si no funciona su celular (9.77%); sentir el deseo de mirarlo cuando ha pasado un tiempo (9.04%); molestarse al no poder usar su dispositivo (8.76%); molestarse al querer buscar información y no poder hacerlo (8.47%); comprobar constantemente si hay alguna señal cercana a la que se conecte o tratar de encontrarla (8.04%); sentir pánico al quedarse sin crédito en la tarifa de datos mensual (7.18%); si no tiene su celular, sentir ansiedad al no poder comunicarse al instante con familia (6.61%); no saber qué hacer si no se tiene consigo el celular (6.31%); contestar mensajes aun estando con su pareja (4.6%), preferir comunicarse *online* (4.74%); y en clase enviar mensajes (3.74%).

Las mujeres se ven más afectadas que los hombres en las siguientes condiciones: dormir cerca de su celular, tocarlo apenas despiertan, regresar por este en caso de haberlo olvidado, sentir el deseo de comprobar si tiene notificaciones, asustarse ante la idea de que se acabe la batería y quedarse tirada en algún lugar o quedarse sin datos. Los hombres lo miran constantemente, lo tocan apenas despiertan y definitivamente prestan más atención a su celular que a sus interlocutores, con mayor frecuencia desean mirarlo y se molestan al querer buscar información y no poderlo usar en el momento que quieren hacerlo. Como vemos, los hombres puntúan con mayor frecuencia en las condiciones que perturban su deseo y poder, expresando escasa tolerancia a la frustración, mientras que las mujeres exhiben mayor dependencia psicológica y expresan su temor a la pérdida de conexión.

DISCUSIÓN

En promedio, de las 25 condiciones problemáticas evaluadas en el autoinforme, se encontraron los siguientes hallazgos: 70.41% de los preparatorianos se ven afectados de nomofobia en grado de uso problemático; es decir, siete de cada diez estudiantes padecen la sensación angustiante ante la falta de conectividad, mantenerse alejado del celular resulta impensable y se muestran agobiados si no están permanentemente revisándolo. Una situación similar reporta el informe PISA de 2015, ya que 69% de los alumnos españoles de 15 años confiesa sentirse muy estresados al no conectarse a internet. No obstante, este índice (70.41%) se encuentra por encima del promedio reportado en los países que integran la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), el cual es de 54%.

Las mujeres (38.85% en promedio) resultaron más afectadas que los hombres (31.31% en promedio). Los porcentajes encontrados, tanto de uso problemático (70.41%), como de uso abusivo (9.34%), son superiores a los reportados por Carbonell *et al.* (2012) y Pedrero *et al.* (2012); además, si se atiende a comportamientos específicos tenemos las siguientes comparaciones: nunca desconectarse (72.95%) es muy superior a 44% reportado por Turkle (2013), mientras que enviar mensajes de texto aun estando en clase (55.47%) es menor al encontrado por Turkle, que asciende a 90%.

Los índices encontrados son altos; por lo tanto, se puede afirmar que para los jóvenes mexicanos quedarse desconectado representa un problema severo, razón por la cual mantenerlo a la vista resulta primordial sin importar que se les acuse de prestarle mayor atención a su dispositivo que a sus interlocutores o a las actividades *offline*. Los preparatorianos experimentan la paradoja de la proximidad digital gracias a su teléfono inteligente, que funciona como extensión del cuerpo en movimiento (Benjamín, 2008), pero que los aleja físicamente de lo cercano.

El porcentaje de preparatorianos mexicanos que duermen cerca de su celular (79.77%) es similar a 80% reportado por Turkle (2013) y a 80% reportado por el Centro de Estudios Especializados en Trastornos de Ansiedad (CEETA) para la población española. Además, 71.41% ha recibido quejas respecto a que presta más atención a su celular que a sus interlocutores. Tal apego interfiere con las relaciones sociales cara a cara, lo cual es un indicador definitivo para calificarlo de adicción (Ramos Soler *et al.*, 2017; Echeburúa & Corral, 2010); este índice es similar a 70% de usuarios que se desconectan del mundo real y se aleja de los que lo rodean, reportado por CEETA de España.

CONCLUSIONES

La interacción social de los preparatorianos con su celular y sus pares los lleva a padecer el *Síndrome del cambio constante*, ya que a sus 16 años han adquirido más de cinco celulares en promedio y en casos extremos han contabilizado hasta 21 dispositivos; si bien se encuentran a la vanguardia de los avances tecnológicos, también experimentan los efectos indeseables que el uso problemático y abusivo acarrearán, como la distracción constante, la ansiedad por estar conectado permanentemente y dormir con un dispositivo que fue creado para comunicarse, pero que ellos lo eligen para compañero permanente en vigilia y sueño.

Las chicas muestran mayor apego al celular (38.83%) que sus compañeros (31.31%) y exhiben índices más altos de *uso abusivo*, lo cual coincide con lo encontrado con Pedrero (2012), Espinar y González (2009), Carbonell *et al.* (2012), Yildirim y Correia (2014) y Beranuy *et al.* (2009). Es posible distinguir un patrón de género de uso diferenciado en la implicación severa de nomofobia, donde chicos y chicas se muestran adictos en diferentes condiciones. Las chicas se preocupan más por la desconexión debido a que exhiben una mayor necesidad de mostrarse *online*, mientras que en los chicos la desconexión afecta su deseo y poder: ellas más impactadas por la sociedad del espectáculo (Debord, 2007), ellos particularmente influenciados por la tiranía de la dominación masculina (Bourdieu, 1999).

El uso envolvente del teléfono inteligente impacta la vida cotidiana de chicos y chicas, ya que le prestan mayor atención y apego que a las personas de su entorno próximo, sean padres, profesores o pareja. El apego que los adolescentes tienen con su dispositivo es extremo porque no pueden separarse de este y la conectividad con muestran incomodidad al no tener acceso a la red, o que son capaces de regresar a casa en caso de olvidarlo. Estas interacciones remarcan dos condiciones de la ciberadicción: la indispensabilidad tanto física como psicológica (Young, 1998); además, resaltan que el celular inteligente funciona como una *extensión del cuerpo en movimiento* (Benjamin, 2008) que se porta con gusto y satisfacción.

Chicos y chicas se encuentran al tanto de la actividad *online* de sus contactos, así como de su *reputación online* (Cuesta, 2012); por ello se esmeran e invierten grandes cantidades de tiempo en y con su teléfono inteligente. Inadvertidamente arriban a un estadio de ciberdependencia, ya que gracias a la *promesa de felicidad* (Benjamin, 2010) que conlleva la navegación sin fin saltan a experimentar agobio y angustia debido a la posibilidad de perderse de algo, mostrando impaciencia e irritación en caso de querer mirar o consultar y no poder hacerlo, además de padecer frecuentes y prolongados periodos de distracción, es decir, ignoran a las personas mientras otorgan atención a sus múltiples dispositivos, descuidando tanto tareas escolares como actividades *offline*.

La ciberdependencia conforma un cóctel de malestares debido al uso compulsivo, repetitivo y prolongado, afectando tanto la salud del preparatoriano como su vida escolar, familiar y social. A mayor tiempo de conexión *online*, mayor cantidad de quejas por su aislamiento y confinamiento. Asimismo, emerge un comportamiento inédito, ya que siete de cada diez prefiere comunicarse online sobre la comunicación cara a cara, por lo que se puede afirmar que a medida que la actividad *online* se intensifica, la vida *offline* se deteriora debido a que descuidan e incluso dejan de hacer actividades escolares y familiares.

Las implicaciones de la nomofobia en estudiantes son múltiples: en el aspecto familiar tenemos padres y madres e hijos hiperconectados pero poco comunicados; en la escuela, su desempeño escolar se ve afectado de distintas maneras, los estudiantes se desvelan por estar pendientes de la vida *online* y llegan cansados, incumplen con tareas y actividades extraclase, se distraen fácilmente en el aula, se molestan si no pueden usar su teléfono; por último, en el plano emocional, los estudiantes invierten mayor cantidad de tiempo a la vida *online* que a la *offline* a riesgo de perder la capacidad de solucionar problemas en la realidad física. Están acostumbrados a la sobresaturación de información y a transitar con rapidez de una pantalla a otra. En la escuela se deben aprovechar los beneficios de las TIC para atraer a los estudiantes y evitar su eventual abandono.

Los índices de nomofobia, tanto de uso problemático como de uso severo, se incrementan año con año, por lo cual es conveniente concientizar sobre el uso responsable de dispositivos inteligentes y de esta manera lograr que el apego al celular no conspire contra la capacidad de reflexionar ni de crear vínculos afectivos sólidos *offline*. El ciber mundo y su *promesa de felici-*

dad (Benjamin, 2010) requieren de una ética del cuidado de sí mismo y del otro, que estimule al mismo tiempo una sana convivencia virtual y *offline*, y sobre todo que el vínculo social con el celular privilegie la posibilidad de imaginar y crear un mejor mundo habitable para uno mismo y los otros.

FUENTES CONSULTADAS

- Aguilar Díaz, Susana (2016), *El uso problemático de internet en adolescentes: una revisión*, Tenerife, Universidad de la Laguna.
- Ahmed, Isfhpaq; Tehmina Fiaz, Qazi & Khadija Aijaz, Perji (2011), Mobile phone to youngsters: Necessity or addiction. *African Journal of Business Management*, 5(32), pp. 12512-12519, 14 December, 2011. www.academicjournals.org/ DOI: 10.5897/AJBM11.626.
- American Psychiatric Association (2014), *DSM-5, Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*, Médica Panamericana.
- Bauman, Zygmunt (2011), *44 cartas*, Barcelona, Paidós.
- Benjamin, Walter (2008), *La obra de arte en la época de su reproducibilidad técnica*, En *Obras completas*, Libro I, 2, Madrid, Abada Ediciones.
- Benjamin, W. (2010), *El libro de los pasajes*. En *Obras completas*, Libro I, Volumen 2, Madrid, Abada Ediciones.
- Beranuy Farges, Marta; Chamorro, A., Graner, J. Carla & Carbonell S., Xavier (2009), Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a internet y el abuso de móvil, *Psicothema*, 21, pp. 480-485.
- Bourdieu, Pierre (1999), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.

- Carbonell, Xavier, Fúster, Héctor, Chamarro, Ander & Úrsula Oberst (2012), "Adicción a internet y móvil: una Revisión de estudios empíricos Españoles". *Papeles del Psicólogo*, 33(2), pp. 82-89.
- Cuesta, Ubaldo (2012), "Uso "envolvente" del móvil en jóvenes: propuesta de un modelo de análisis", *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, pp. 253-262, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- Debord, Guy (2007), *La sociedad del espectáculo*, Barcelona, Anagrama.
- Echeburúa, Enrique, Amor, P.J. & Cenea, R. (1998), "Adicción a internet: ¿una nueva adicción psicológica?", *Monografías de Psiquiatría*, 2, pp. 38-44.
- Echeburúa, E., Labrador, F.J. & Becoña, E. (eds.) (2009). *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes*, Madrid, Pirámide.
- Echeburúa, Enrique y De Corral, Paz (2010), "Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto", *Adicciones*, 22(2), pp. 91-96.
- Echeburúa, Enrique y Requesens, Ana (2012), *Adicción a las redes sociales*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- Espinar-Ruiz, Eva; González-Río, María José (2009), "Jóvenes en las redes sociales virtuales. Un análisis exploratorio de las diferencias de género", *Feminismo/s*, 14, pp. 87-106, <<https://goo.su/oMsOv>>
- Estallo Martí, Juan Alberto (2001), "Usos y abusos de internet", *Anuario de Psicología*, p. 32, 95-108.
- García, Raquel (19 de abril de 2017), "Los alumnos españoles, los más enganchados a internet", *Informativos Telecinco*, <<https://goo.su/nseM7Kw>>
- Gómes, Franco & Sendín Gutiérrez Juan Carlos (2016), "Internet como refugio y escudo social: Usos problemáticos de la Red por jóvenes españoles", *Comunicar*, 22(43), pp. 45-53, <<https://goo.su/FSOy7i>>
- Griffiths, Mark D. (2005), "A "components" model of addiction within a biopsychosocial framework", *Journal of Substance Use*, 10(4), pp. 91-197.
- Griffiths, Mark D. (2010). The role of context in online gaming excess and addition. Some case study evidence. *International Journal of Mental Health and addiction*, 8, pp. 119-125.
- Greenfield, D.N. (2009). "Tratamiento psicológico de la adicción a internet y a las nuevas tecnologías" En E. Echeburúa, F.J. Labrador & E. Becoña (eds.), *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes* pp. 189-200, Madrid, Pirámide.
- Munno, Donato; Saroldi, Marta; Bechon, Elisa; Sterpone, Sara Chiara M. & Zullo, Giuseppina (2016), Addictive behaviors and personality traits in adolescents. *CNS spectrums*, 21(2), pp. 207-213.
- Pedrero-Pérez, Eduardo; Rodríguez Monje, María Teresa & Sánchez de León Ruiz, José María (2012), "Adicción o abuso del teléfono móvil. Revisión de la literatura", *Adicciones*, 24(2), pp. 139-152.
- Potenza, Marc N. (2006), "Should addictive disorders include non-substance related conditions?" *Addiction*, 101(1), pp. 142-151.
- Pozo, David (19 de abril de 2017), El 22% de los estudiantes españoles usa internet más de seis horas al día, según la OCDE. *20 Minutos*, <<https://goo.su/rFbLUH>>
- Ramos Soler, Irene, López-Sánchez, Carmen & Quiles-Soler, M^a Carmen (2017), Adaptación Y Validación De La Escala De Nomofobia De Yildirim Y Correia en estudiantes españoles de la educación secundaria obligatoria, *Health and Addictions*, 17(2), pp. 201-213.
- Sánchez-Martínez; Mercedes & Otero, Angel (2009), Factors associated with cell phone use in adolescents in the community of Madrid (Spain). *Cyberpsychology and Behavior*, 12(2), pp. 131-137, DOI: 10.1089/cpb.2008.0164.
- Sinek, S. (2017). De los Millennials. Entrevista con Simon Sinek. *Inside Quest*. (Thomas Bilyeu, Entrevistador). De <https://www.youtube.com/watch?v=tGi6yv9cYbw>
- Simmel, Georg (2002), *Cuestiones fundamentales de Sociología*, Barcelona, Gedisa.
- Simó-Sanz, Conchín, Martínez- Sabater, Antonio; Ballester Tarín Ma. Luisa & Domínguez-Romero, Adrián (2017), Instrumentos de evaluación del uso problemático del teléfono móvil/smartphone. *Health and Addictions*, 17(1), 5-14, <<https://goo.su/DQiSF5>>

- Smahel, David; Wright, Michell F.; & Cernikova, Martina (2015), The impact of digital media on health: children's perspectives. *International journal of public health*, 60(2), pp. 31-137.
- Turkle, Serry (2013), *En defensa de la conversación*, Barcelona, Ático de Los Libros.
- Twenge, Jean (2017), *La generación smartphone no está preparada para la adultez*, BBC Mundo, <<https://goo.su/MjBmKFI>>
- Velázquez-Reyes, Luz María (2014), *Jóvenes en tiempos de oscuridad el drama de la violencia social online*, CDMX, Editorial Pax México.
- Velázquez-Reyes, Luz María (2015), "Seducción, cortejo, sexting y frees. Violencia online, divulgación no consensuada", *Revista ISCEEM*, 20, pp. 7-20.
- Velázquez-Reyes, Luz María (2017), "Adicciones tecnológicas o cuando tu celular inteligente te mete en problemas", *Revista Temachtiani*, 24 (12), jul/dic. 2017, pp.22-55.
- Yildirim, Caglar (2014), *Exploring the dimensions of nomophobia: Developing and validating a questionnaire using mixed methods research* (Tesis de maestría), Iowa State University Digital Repository, <<https://goo.su/dWIKad>>
- Young, K, S (1998), "Internet Addiction: The emergence of a new clinical disorder", *Cyberpsychology & Behavior*, 1, pp. 237-244.

LUZ MARÍA VELÁZQUEZ REYES

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; es miembro del SNII y perfil PRODEP; docente investigadora del ISCEEM, sede Toluca; acreedora en 2009 de la Presea al Mérito en Prevención, Combate y Eliminación de la Discriminación en el Estado de México; recibió el estímulo al desempeño como servidor público Estímulos 2022 (PRODEP). Pionera en líneas de investigación: estudiantes, violencia en la escuela, violencia en las relaciones sentimentales y violencia a través de las TIC. Ha participado en las ediciones de la Conferencia Mundial sobre la Violencia en la Escuela, realizadas respectivamente en Québec, Canadá (2003); Bordeaux, Francia (2006); Lisboa, Portugal (2008); Mendoza, Argentina (2011); Lima, Perú (2015); Québec, Canadá (2018); Guadalajara, México (2020) y Sevilla, España (2023). Cuenta con más de 50 artículos en revistas indexadas y 10 libros, entre los más recientes: *El cuerpo como campo de batalla, Educación y resiliencia* y *Agresiones sexuales en línea. Incidencia y experiencia en el estudiantado durante el confinamiento 2020-2021*.

El diagnóstico de conflictos y violencias escolares en la construcción de espacios de paz¹

The diagnosis of conflicts and school violence in the construction of peace spaces

Diana Genoveva Guerrero Arce

Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México

dittog@codeoriente.edu.mx

recibido: 21 de enero de 2019 | aceptado: 25 de marzo de 2019

ABSTRACT

It is relevant to know the needs of school environments, with regard to the dissemination of Education for Peace, because having a diagnosis of conflicts and school violence we can then make them visible, to make proposals, to transform the school climate from a peaceful perspective. This investigation starts from a diagnosis of conflicts and school violence, to build a Peace Space, having as a theoretical line the Imperfect Peace, Muñoz (2001), using mixed methods research, the Peace Space proposal was constructed, considering the contribution of Tuvilla (2004a), providing a reconstruction according to the context.

Keywords: coexistence and school environment, imperfect peace, spaces of peace, school conflicts, school violence.

RESUMEN

Es relevante conocer las necesidades de los entornos escolares, respecto a la divulgación de la educación para la paz, porque al contar con un diagnóstico de conflictos y violencias escolares podemos visibilizarlos; esto con el fin de realizar propuestas que permitan transformar el clima escolar desde una perspectiva pacífica. Esta investigación parte de un diagnóstico de conflictos y violencias escolares a fin de construir un espacio de paz, teniendo como línea teórica la Paz Imperfecta, Muñoz (2001), y utilizando investigación de métodos mixtos. Se construyó la propuesta de dicho Espacio de Paz, con base en las aportaciones de Tuvilla (2004a) lo cual permite una reconstrucción de acuerdo con el contexto.

Palabras clave: conflictos escolares, convivencia, clima escolar, espacios de paz, paz imperfecta, violencias escolares.

¹ Este artículo fue publicado en la revista electrónica *Pedagogía y Práctica Educativa* que por diversos problemas técnicos no es posible consultar en la red. Por respeto al trabajo de la autora, el ISCEEM decidió rescatarlo y publicarlo nuevamente para garantizar su oportuna consulta por investigadores y estudiosos del tema

INTRODUCCIÓN

La importancia de promover constantemente la educación y la cultura para la paz es inminente. Si se observa el clima de violencia que permea tanto en la sociedad como en las escuelas de todos los niveles resulta una necesidad que debe ponerse en marcha desde los planes y programas académicos hasta los de formación y capacitación docente, por lo que en esta investigación el objetivo es proveer de herramientas teórico-prácticas a las comunidades escolares. Particularmente se muestra el caso de la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 100 Turno vespertino¹ (EPO Núm. 100 TV), considerando que los instrumentos de diagnóstico y el diseño de un espacio de paz pueden ser retomados y adaptados a las necesidades de todo aquel interesado en crear un espacio con las mismas condiciones, y no solo en el caso de los entornos escolares sino de todo aquel en el que la interacción humana sea una constante.

El dotar de instrumentos que coadyuven a desarrollar diagnósticos lo más cercano posible a las necesidades de los contextos escolares, así como de elementos que contribuyan al desarrollo de las escuelas como espacios de paz, son aportaciones que aquí se encuentran, derivadas de la voz de los protagonistas: los estudiantes y los docentes, quienes coexisten en un mismo escenario.

Es a través de una metodología de tipo mixto cuantitativa-cualitativa, con un diseño imbricado, que se da un especial enfoque a la realidad humana, pues implica una presencia real y concreta del sujeto, mismo que se encuentra interrelacionado con la investigación; es decir, los sujetos han dejado de ser objetos de investigación para transformarse en coinvestigadores, al construir, en conjunto con el investigador, nuevos conocimientos, y así llevar a cabo una transformación de la realidad conjunta y no desde una sola perspectiva.

Se consideran las posturas de Lederach (2000), Vinyamata (2011), referentes a los conflictos escolares; de Galtung (1969), Ortega, Rey & Mora-Merechán (2001), Velázquez (2012), en lo concerniente a las violencias escolares; Muñoz (2001) como línea de los Estudios para la Paz con la propuesta de paz imperfecta; finalmente, como eje rector a Tuvilla (2004) en lo que respecta a espacios de paz. Dichas aportaciones son retomadas para explicar la realidad escolar, pero considerando las características de los centros educativos en la actualidad y bajo la lupa de una realidad globalizadora de la que no se puede ser ajeno.

Las escuelas han dejado de ser únicamente centros de transmisión de conocimientos, para transformarse en lugares donde la formación se visualiza de manera integral y se cumple con un cometido básico: formar a los futuros ciudadanos que se integrarán a la sociedad, en la cual se requieren, además de personas preparadas en conocimientos académicos, personas más humanas, empáticas y que contribuyan a construir entornos a favor del bien común y no en el plano individual.

Con base en diversas aportaciones teóricas de quienes han investigado desde 1945 temáticas vinculadas a la paz, la convivencia y los métodos alternos de transformación de conflictos, se construyen aportaciones contemporáneas, fundamentadas en las necesidades del contexto; ahí radica la importancia de un diagnóstico certero, ya que la paz no puede generarse a partir de una línea recta porque debe ser vista como un proceso dinámico y evolutivo en constante cambio, al igual que lo hacen los seres humanos.

En este documento se considera como punto de partida la elaboración de un diagnóstico del clima escolar, donde se utilizan diferentes instrumentos y técnicas como el mapa del clima escolar y la escala de cultura de paz, la cual es una aportación propia diseñada para identificar la actitud en relación con cinco elementos básicos: violencias, conflictos escolares, convivencia, educación socioemocional y educación para la paz. Finalmente, para construir el diseño de un espacio de paz, se recurrió a conformar un grupo focal en donde colaboraron estudiantes y docentes de la EPO Núm. 100 TV, ubicada en el municipio de Texcoco de Mora, en la zona oriente del Estado de México, perteneciente a la Dirección General de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación del Estado de México, institución donde se realizó la investigación.

LA PERSPECTIVA DEL CONFLICTO Y LAS VIOLENCIAS ESCOLARES: UNA VISIÓN DESDE EUROPA, ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA Y EL ESTADO DE MÉXICO

Para hablar de espacios de paz es importante tener clara la conceptualización del significado del conflicto y sus distintas modalidades. Lo mismo debe ocurrir con la violencia escolar, en donde para atender estas situaciones se debe partir de un principio de realidad, fundamentado en las necesidades del contexto de cada centro educativo.

Tradicionalmente, el conflicto ha sido considerado como un aspecto negativo en las relaciones humanas, sinónimo de problemas. Desde los estudios para la paz, se le percibe como una alternativa de crecimiento y aprendizaje, al promover el diálogo, la diversificación de puntos de vista, la tolerancia y la educación socioemocional. Cuando el conflicto no se detecta oportunamente, es probable que se convierta en violencia, ya que, al ser inherente al ser humano, el conflicto se vuelve parte de la cotidianidad. Como se mencionó, se le ha estigmatizado, al connotarlo como una categoría negativa. “El termino estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador (...)” (Goffman, 1970: 13) e incluso se ha llegado a considerar un sinónimo de algunos tipos de violencia, lo cual no es lejano a la realidad.

Investigadores como Lederach (2000) y Vinyamata (2011) afirman que el conflicto es una opción de crecimiento personal. Y al partir de la diferencia de objetivos y metas, de la ideología e incluso de las emociones y sentimientos, permite a los involucrados obtener perspectivas diferentes frente a una misma situación, generando así nuevos conocimientos y alternativas innovadoras; ello posibilita ampliar el horizonte de conocimiento, sobre todo cuando se genera una consciencia que transforma el conflicto.

Hoy por hoy en América Latina los conflictos se expresan de muchas maneras y representan uno de los grandes desafíos que nos enfrentan en este continente. Hay problema a nivel familiar, a nivel de barrio, a nivel congregacional, a nivel nacional en todos los países, y a nivel transnacional en varias regiones. Demasiado a menudo la expresión del conflicto es deshumanizante: conlleva división, violencia y sufrimiento. Y, por lo tanto, respondemos al desafío del conflicto social con un cierto temor y deseo de distanciarnos por las malas consecuencias que nos pueden infligir (Lederach, 1990:1).

Se evade el conflicto, como si al hacerlo éste se esfumara y dejará de tener efecto en las relaciones humanas. Por tanto, resulta importante visibilizarlo como una oportunidad de aprendizaje y desarrollo personal. “Para poder iniciar un cambio de paradigma en lo que respecta a la planeación de la convivencia y la mediación escolar es imprescindible, de igual manera modificar el paradigma del conflicto, vislumbrado desde una perspectiva negativa a una positiva” (Guerrero, 2016: 23).

Los conflictos representan crecimiento y desarrollo si aprendemos a convivir positivamente con ellos, a gestionarlos y resolverlos. Si el conflicto nos supera, nos domina y no acertamos a saber qué significa y cómo manejarlo, nosotros mismos nos transformaremos en generadores de violencia y destrucción (Vinyamata, s.f.: 7).

Lo anterior implica todo un reacomodo de los esquemas mentales que comúnmente han guiado la manera de resolver un conflicto, lo cual, por lo general, se enfoca en evitarlo, desviarlo o alejarlo, aunque en el peor de los casos ese conflicto escale a violencia. En esta investigación, al considerar al conflicto desde una perspectiva pacífica, se invita a transformarlo y no únicamente a resolverlo sino a generar propuestas y nuevas alternativas emanadas de dicho proceso.

Tradicionalmente, el conflicto resulta ser un aspecto socialmente estigmatizado. De acuerdo con Goffman (1970) este cuenta con una carga altamente negativa de atributos; sin embargo, desde la propuesta que hacen algunos investigadores, entre quienes se encuentra Vinyamata (2011), podría dejar de ser un concepto estigmatizado, considerando la conceptualización que el mismo Goffman (1970) realiza de estigma en relación con la identidad deteriorada.

La línea entre la percepción del conflicto como positivo o negativo es muy frágil y esta solo puede observarse en función de los métodos utilizados para su transformación, aunque en muchas situaciones el conflicto tiende a evitarse o a reprimirse, lo que muy seguramente llevará a un final negativo.

Sin embargo, podemos entender que los conflictos pueden poseer; como mínimo, dos significaciones simultáneas. Cuando los conflictos significan y representan crecimiento, oportunidad, posibilidad de innovación, cambio, regeneración, estímulo, mejora, descubrimiento y serenidad. Los conflictos, como las enfermedades, nos indican que alguna cosa está sucediendo y que, a lo sumo, podemos retardar, pero no impedir. En este sentido, los conflictos son elementos que nos permiten avanzar, mejorar, prever su función regeneradora y sacar provecho (Vinyamata, 2001: 25).

En muchas ocasiones, es difícil visualizar esa frontera entre el significado positivo y negativo del conflicto. Hay casos en los que pareciera que el conflicto concluirá en una situación violenta al no encontrar otra alternativa de solución, como en el caso de las guerras o el sufrimiento derivado del homicidio de algún ser querido. He aquí la labor de los educadores para la paz: introyectar en el otro que la venganza no es la solución o que el rencor y el odio afectan más a quien lo vive que a quien lo detona; esto suena muy complicado, pero es real. En el caso que aquí atañe, respecto al conflicto en el ámbito escolar, existe diversidad de conflictos no detectados oportunamente, los cuales derivaron en violencia física o virtual. Así, uno de los puntos importantes de la presente investigación, a través de un diagnóstico oportuno, es prevenir y transformar el conflicto para evitar respuestas alienadas, cargadas de ira y que seguramente terminarían en actos violentos que afecten a las partes en conflicto.

El conflicto no se deriva de la conducta caprichosa o antagónica de las partes, sino que tiene un origen que puede ser explicado desde una perspectiva precisa. “Los conflictos pueden ser analizados, pueden ser comprendidos. Los conflictos involucran todo en nosotros, emociones, pensamientos y más. Así que tenemos que tratar de superarlos y no sólo ceder a las emociones” (Galtung, 2014: 19).

La dinámica del conflicto en la escuela depende de la intensidad o magnitud de medios o recursos a ser usados contra el otro, incluyendo el uso de la amenaza. Este tipo de dinámica es la que de manera cotidiana se observa en las escuelas, con poblaciones cautivas (Guerrero, 2016: 26).

Los conflictos son procesos sociales que proyectan la forma en cómo se vinculan las personas en un determinado tiempo y espacio, de modo que a través de estos se puede observar la dinámica de un lugar. En esta investigación se observa una comunidad de bachilleres, con el fin de predecir múltiples conductas que, observadas con fundamento y detectadas a tiempo, evitarán climas conflictivos y violencias.

Desde otra perspectiva, una de las principales metas de Lederach (2000) es estudiar los obstáculos para la paz, entendiendo que esto es necesario para saber qué es lo que se puede transformar a fin de que disminuya la actual violencia y aumente la justicia. Así, dentro de sus principales intereses es estudiar los obstáculos para alcanzar la paz y estudiar las causas que derivan en las violencias de las que hace mención Galtung (1969), en específico la estructural y directa; además en este trabajo se buscan alternativas para disminuir estas violencias, así como formar estudiantes que sean agentes de cambio hacia la paz positiva, en donde no solo no exista la guerra sino en donde la justicia social y la democracia sean el objetivo. Es a partir de todo lo anterior que Lederach deriva una explicación del conflicto.

El conflicto social ha representado un fenómeno continuo y constante en la interacción humana. A través de la historia, reconocemos que los acontecimientos más destacables, a menudo, surgían de los conflictos. En la actualidad, diariamente a escalas e intensidades diferentes, todos estamos involucrados en algún tipo de conflicto. Precisamente, debido a que es común a todos, de cara a los estudiantes el conflicto se presta como un buen punto de partida y referencia para la educación de la paz (Lederach, 2000: 56).

Al igual que en Vinyamata (2001), se describe al conflicto como un elemento que está permanentemente en la vida de un individuo y en consecuencia en la sociedad. Este referente es muy importante, ya que es parte de lo que se debe transmitir en las escuelas: crear una visión del conflicto desde otra perspectiva, para que los estudiantes desde preescolar puedan introyectarlo como algo propio, a fin de que ello aporte nuevas experiencias al desarrollo personal. Ahora bien, siempre que se vea desde esta perspectiva pacífica y de transformación, cuando a un ser humano se le muestra que es bueno entrar en conflicto (ya sea con uno mismo, con los demás, con la sociedad e incluso con la espiritualidad), se le está dando la oportunidad de dar un vistazo a su contexto y de esta manera evolucionar.

La mayoría de los teóricos de la “conflictología” señalan que hay dos elementos centrales en cualquier conflicto: el respeto a sí mismo (aumentarlo o protegerlo) y el poder. Debido a que la raíz más profunda del conflicto es nuestra valoración propia, entramos en el mismo con un sentido agudo, aunque a menudo inconsciente, de que nuestra significación como personas está totalmente ligada a ganarlo (Lederach, 2000: 56).

El poder se encuentra implícito en el conflicto, así como el deseo de imponerse frente al otro, con una clara intención de ganar y que el otro pierda. Sin embargo, en esta nueva visión del conflicto, el paradigma de ganar-perder ha sido desplazado por el de ganar-ganar, lo cual es fin último de la mediación como medio alterno en la transformación de conflictos; es aquí donde se enfrenta esa paradoja de transformar, aun cuando las ideas individuales no sean las únicas que se acepten.

En las instituciones de educación (espacios en donde se gestan multiplicidad de relaciones humanas), la diversidad y la multiculturalidad son parte de la cotidianidad, pero también los conflictos son permanentes. El problema no es que estos existan, pues, como se mencionó, son positivos; más bien la preocupación radica en la incapacidad de los miembros de una comunidad escolar para detectarlos oportunamente y transformarlos.

Lo anterior dio pie al presente análisis de las violencias que se gestan en los entornos escolares, el cual se desarrolló a partir de estudios que sobre el tema realizaron en el Estado de México Ortega (1991) y Velázquez (2012). Asimismo, el análisis tiene como fundamento la propuesta del triángulo de la violencia propuesto por Galtung (1969), quien hace referencia a la violencia estructural, cultural y directa, lo cual es un reflejo en las escuelas de la escalada del conflicto.

Hablar de violencia escolar resulta un tanto complejo, debido a que es un concepto que se ha divulgado de manera indiscriminada, a grado tal que su uso ya forma parte del lenguaje cotidiano no solo en las escuelas sino también en ambientes extraescolares.

Y es que a veces la miseria económica, la escasez de espacio vital, la desocupación forzosa, además del desamor, la incomunicación y quizás la influencia de los modelos fragmentarios y carentes de sentido que irradia una pantalla televisiva permanentemente encendida, confluyen en una miseria moral que se concreta en malos modos y peores acciones (Ortega & Mora Merchán, 1997: 8).

Por otro lado, la violencia es una conducta adquirida que depende de múltiples factores. Y como característica principal tiene la intención de dañar. A diferencia de la agresividad, la violencia no es una respuesta instintiva frente al peligro, más bien se manifiesta de manera voluntaria y premeditada; además es hetero dirigida porque está enfocada específicamente sobre una o más personas con determinadas características.

La violencia no es un problema que atañe sólo al individuo que la práctica. Enfrente del individuo malhumorado, insensible y cruel, hay siempre otro ser humano que, sin quererlo, se convierte en víctima de la injustificada ira de aquél que, por una u otra razón, ha dejado de ver a su igual y a sí mismo como verdaderos seres humanos dignos de respeto, consideración y afecto (Ortega & Mora-Merchán, 1997: 7).

Como se puede observar, una de las razones por las cuales la violencia se genera es por la falta de empatía y cuando se deja de ver al otro como un igual, como un ser humano con los mismos derechos; en ocasiones esa violencia alcanza su máximo nivel, llegando incluso el perpetrador a ser capaz de quitarle la vida a su víctima.

La violencia se ha vuelto tan cotidiana que ya no resulta sorprendente para gran parte de la sociedad, dando como resultado su transformación en un problema de salud pública. Las escuelas no escapan a esta adversidad; por lo tanto, es importante que se forme a las comunidades escolares en temas de educación para la paz, a manera de ir diseñando estrategias que fortalezcan la prevención y detección oportunas y coadyuvando en la erradicación de las violencias existentes, a partir de un diagnóstico del clima escolar apegado a las necesidades del contexto y con instrumentos válidos y confiables.

En los últimos años, los problemas de violencia social resultado de la degeneración del tejido social, han invadido de una manera intempestiva las instituciones escolares, en donde el conflicto es algo permanente, el cual se acompaña de actos de violencia que no quedan ya sólo en discusiones o empujones, sino que han llegado a actos de violencia extrema donde los golpes, el uso de armas, tanto de fuego como blancas, la inclusión de bandas, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, son el medio de solucionar los conflictos (Guerrero, Muñoz & Garrido, 2014: 2).

El espacio escolar es inevitablemente un lugar de convivencia cotidiana, donde convergen infinidad de personalidades y en donde la relación entre adolescentes (estudiantes) y adultos (docentes) se da diariamente; lo anterior se menciona, ya que los conflictos y violencias que se abordan no excluyen a ningún miembro de la comunidad escolar, pues no son privativos de una edad o condición específica como se ha mencionado con anterioridad. Los conflictos son parte de la naturaleza humana y la violencia puede detonar de estos si no se cuenta con los elementos teórico-prácticos para transformarlos.

El fenómeno de la violencia escolar adquiere cada día más una dimensión de problema social que lo está convirtiendo en objeto de preocupación no sólo de investigadores y docentes, sino de administraciones educativas que, finalmente, parecen empezar a adoptar medidas de intervención para paliar una situación que no deja de ser una situación compleja, y difícil de definir por distintas razones. Una de ellas es la falta de consenso sobre la naturaleza de estos fenómenos y sobre las posibilidades reales que tenemos para afrontarlos (Ortega, Rey & Mora Merchán, 2001: 96).

Existen infinidad de factores que dan origen a las violencias en los entornos escolares, inevitablemente uno de ellos se observa en los planteamientos que postula Galtung (1969), ya sea a partir de la incapacidad de dialogar, del abuso de poder por parte del sistema y de los microsistemas derivados de él, así como de los usos y costumbres de quienes convergen en los centros educativos.

La violencia directa es la violencia manifiesta, es el aspecto más evidente de esta. Su manifestación puede ser por lo general física, verbal o psicológica. La violencia estructural se trata de la violencia intrínseca a los sistemas sociales, políticos y económicos mismos que gobiernan las sociedades, los estados y el mundo. Su relación con la violencia directa es proporcional a la parte del iceberg que se encuentra sumergida en el agua. La violencia cultural representa “aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico de nuestra experiencia (materializado en la religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales – lógica, matemáticas – símbolos: cruces, medallas, medias lunas, banderas, himnos, desfiles militares, etc.), que puede utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural” (Galtung, 2003: 7).

Al ser las instituciones educativas el objetivo principal de este análisis, el enfoque debe generarse desde las necesidades tales instituciones, sobre todo de la realidad que se vive en ellas; he aquí la importancia de analizar los contextos escolares desde la mirada de quienes ahí interactúan de manera cotidiana. Asimismo, no debe dejarse de lado que los conflictos y las violencias que aquí se analizan incluyen a los principales actores de la comunidad escolar: estudiantes y docentes, de donde se podría construir todo en esquema relacional de conflictos, por lo que ningún actor debe quedar fuera de análisis.

Lo cierto es que la escuela ha dejado de ser un “santuario”, un territorio libre de violencia. Hoy no se cuenta con límites bien definidos que diferencien claramente lo que sucede dentro de la institución y lo que acontece en su entorno, que se filtra en ellas de múltiples maneras. Los alumnos están preocupados, porque ven cotidianamente estos problemas, y sienten que el personal de la escuela tiene muchas dificultades para actuar y controlar estas situaciones (Velázquez, 2009: 14).

La escuela ha dejado de ser un lugar seguro. La comunidad escolar ya no solo es víctima de la violencia generalizada que se vive en el país, sino que también es ejecutora. Así, la escuela y sus actores son un espacio donde la violencia se desarrolla de manera cotidiana hasta considerarse parte del paisaje; es decir, se normaliza y naturaliza a tal grado, como menciona Kohlberg (1972), que cuando no hay un desarrollo moral adecuado es muy fácil desviarse de la norma y ejecutar acciones violentas sin sentir culpa o arrepentimiento.

La violencia en la escuela está revestida con la envoltura de la diversión, actualmente para chicos y chicas ser “el malo” resulta más divertido que ser el héroe o heroína, a quienes se les considera aburridos o tontos. Desafortunadamente, el reconocimiento social que se obtiene es mayor cuando se trata del abusador (Velázquez, 2014: 17-18).

Velázquez (2010) da la voz a los estudiantes, y ellos, que de manera cotidiana viven situaciones de violencia, comentan que la violencia pareciera ser invisible para el docente. La violencia en las escuelas tiene su propia forma de operar. Y si bien es cierto esta se ha normalizado, también lo es que los perpetradores, ejecutores o victimarios tienen el cuidado de no exponerse frente a los docentes. Es justamente esta planeación previa, plagada de intenciones de humillar o degradar al otro, lo que hace a la violencia un acto de crueldad, del cual se tiene responsabilidad, al ser la persona consciente del resultado que se obtendrá: la humillación o la degradación del otro incluido el daño físico y emocional.

EL CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: ABRIENDO ESPACIOS DE PAZ

En el Estado de México, poco se ha investigado en relación con los conflictos antecesores de las violencias que se gestan en las escuelas del nivel medio superior. Por lo regular, se ha puesto mayor atención en la transmisión de conocimiento, así como en los indicadores académicos: reprobación, deserción y aprovechamiento que, en la formación integral, la cual incluye la promoción de la educación para la paz, la convivencia, la educación socioemocional y la mediación en la transformación de conflictos; elementos clave en el diseño de espacios de paz. Y si bien es cierto que, en otros países, particularmente europeos, existen múltiples antecedentes (como en la zona de Andalucía en España), ello ha funcionado debido a que el contexto español es diferente al mexicano; tal razón es importante a fin de categorizar los conflictos y las violencias escolares de acuerdo con cada contexto, y así aportar desde la necesidad específica de las escuelas.

De igual manera, no existe un instrumento que permita el diagnóstico de los conflictos y las violencias escolares con base en el contexto nacional. Tampoco en las instituciones se cuenta con la información suficiente para identificar los diferentes conflictos que se desarrollan y que anteceden a los casos de violencia en las escuelas; he ahí un elemento de importancia para la paz; es decir, cada violencia debe ser atendida a partir de sus características, para de esta manera lograr resultados efectivos. Por ejemplo, una violencia directa como las peleas físicas no puede atenderse de la misma manera que se aborda un caso de violencia cultural como la discriminación.

Partiendo de lo anterior, es importante detectar y diagnosticar tanto los conflictos como las violencias escolares predominantes, con el fin de diseñar desde la educación para la paz, un espacio de paz que promueva la convivencia pacífica; solo entonces nos encontraremos frente a un trabajo estructurado y organizado que pueda ser evaluado en sus resultados, bajo un esquema de seguimiento sistematizado que permita el desarrollo armónico desde las necesidades del contexto. Para lograr esto, es imprescindible la capacitación y participación de toda la comunidad escolar; entiéndase esta como directivos, docentes, estudiantes, padres de familia e incluso la comunidad en donde se encuentra insertada la institución.

De acuerdo con Tuvilla (2004b) es importante considerar la promoción de la paz desde un movimiento colectivo e individual, así como saber convivir con los conflictos a fin de proponer soluciones pacíficas y creativas, para con ello disminuir y prevenir cualquier manifestación de violencia; por tanto, de inicio es importante identificar tanto los conflictos como las violencias y así dar alternativas de transformación y no solo de sanción.

Es relevante considerar el papel de las instituciones educativas y su responsabilidad en educar para la paz, considerando a la paz más allá de un concepto mercadológico o ideal. Hablar de paz significa hablar de justicia social, equidad, respeto a los derechos humanos, promoción de la inclusión, desarrollo de hábitos positivos, pero sobre todo significa hablar de respeto a la dignidad humana. Tristemente en algunas escuelas, independientemente del nivel o subsistema, esa dignidad se vuelve irrelevante y poco se promueve; de hecho en muchas ocasiones son los mismos docentes quienes promueven prácticas violentas desde su coto de poder.

La escuela no es un ente aislado, debido a que las características sociales y comunitarias en donde esta se encuentra inserta son un factor determinante en la conducta de los miembros de la comunidad escolar; así, se hace referencia no solo a los estudiantes sino también a directivos y docentes, lo cual implica que las conductas manifiestas y ocultas varíen de un entorno educativo a otro, dependiendo de las características socioculturales y económicas de la comunidad.

Las violencias escolares pueden variar de un entorno a otro, en mayor o menor medida y en diferentes categorías; justo este es el punto nodal de la investigación: diagnosticar los conflictos y violencias escolares que se gestan en la EPO Núm. 100 TV, como una medida preventiva, pues se deben reconocer acertadamente los signos y síntomas para dar un tratamiento adecuado a esta problemática y no ejercer acciones únicamente desde el sistema disciplinario que no considera dichas diferencias y se fundamenta en la sanción.

Pero no debemos olvidar que el docente no es un mero transmisor de conocimientos, sino que además es un fuerte agente socializador y que, con su docencia transmite una serie de valores que van a calar, directa o indirectamente, en la formación de menores y jóvenes (Prieto, 2008: 327).

La educación para la paz es relativamente un tema nuevo en México; sin embargo, eso no debería ser un pretexto para no incluirla en el currículo que compone los planes y programas del sistema educativo mexicano. No obstante, decir que es relativamente nueva no es del todo cierto, ya que en los documentos que conforman el marco legal del sistema educativo estatal se hace referencia en diversos apartados a la promoción de la paz y la sana convivencia.

Además de lo que se mencionó, es imprescindible considerar los elementos componentes de un espacio de paz, ya que no surgen de manera espontánea, sino que se requiere trabajar e introyectar en las instituciones una serie de elementos que coadyuven a que se desarrollen y se instalen como una cultura; esto es, no solo en el espacio escolar sino también en la familia y la comunidad. Así, cuando desde este agente socializador tan potente se trabaja a favor de la formación de ciudadanos comprometidos con la paz, se obtendrán mayores resultados.

La democracia, la educación en derechos humanos, los valores y la gestión de emociones son elementos fundamentales para que se trascienda de un mero modelo escolar a un estilo de vida comunal, considerando los principales factores asociados a la construcción de espacios de paz y de convivencia armónica, en donde se señalan los principios metodológicos que Tuvilla (2004a) ha propuesto como básicos, sin dejar de considerar las necesidades del contexto estatal y, por supuesto, institucional.

Construirse como un sujeto activo y consciente de la propia experiencia de las capacidades y dificultades personales es una de las grandes dimensiones de las finalidades educativas, dimensión que, aunque está presente en las declaraciones de metas y objetivos, se nos muestra como una carencia real del sistema educativo actual (Del Rey & Ortega, 2004: 27).

El Sistema Educativo del Estado de México tiene un compromiso ético con los jóvenes estudiantes, el cual implica tanto la transmisión de conocimientos como la formación integral enfocada desde la perspectiva de la educación emocional, la educación en valores, en derechos humanos, en la visión positiva del conflicto hacia la cultura de paz. Todo ello redundará en escuelas libres de violencia y en la adopción de la convivencia armónica como un estilo de vida.

Tuvilla (2004b) afirma que:

[...] el derecho a la paz representa la finalidad esencial del derecho a la educación y constituye la piedra angular del aprendizaje de la ciudadanía democrática. Para ello, sintetiza y aclara lo que se entiende por la paz y su cultura, define los rasgos esenciales de la Educación para la Cultura de Paz, presenta algunas experiencias y proyectos internacionales y determina los fundamentos y claves educativas necesarias para que los centros educativos se conviertan en verdaderos espacios de construcción y aprendizaje de la convivencia (17).

En esta investigación se muestran elementos que deben desarrollarse para dar el primer paso hacia entornos escolares pacíficos, donde la paz se vuelva parte cotidianeidad escolar. Lo anterior solo se logrará si se consideran planes, acciones y estrategias que respondan a las necesidades del contexto de cada escuela, porque si bien se sabe que la paz es un derecho universal, esta se construye de múltiples maneras. Cabe resaltar que la paz debe responder a las características vinculadas a cada comunidad en específico; es decir, con base en las necesidades y recursos de cada espacio, ya sea educativo o comunitario; y se deben implementar los planes y estrategias que permitan ir avanzando hacia ella. Ahora bien, los temas pacíficos no deben tratarse únicamente con buena voluntad sino mediante un trabajo arduo de investigación, documentación e implementación, así como de seguimiento y evaluación de todas y cada una de las ideas puestas en marcha, las cuales derivaron de un diagnóstico de necesidades.

MÉTODO

Existen metodologías, así como instrumentos de análisis que miden las violencias escolares, pero que no han sido adaptados a las características de la población mexiquense. Por ello, además de considerar la importancia metodológica de los estudios para la paz, se plantea que con esta investigación se tenga un encuadre desde los aportes teóricos de la educación para la paz a fin de que se aporte un modelo de espacio de paz desde la práctica y las contribuciones de la comunidad para la mejora continua.

Se utilizó la escala Likert de cultura de paz (la cual fue construida para este estudio), el mapa del clima escolar y el grupo focal como técnicas de recolección de información, con una

línea básica a partir del diagnóstico derivado de instrumentos cuantitativos como la escala y el mapa. Con ello se obtiene información que en lo general permite tener un punto de conocimiento en relación con lo que la comunidad escolar percibe como conflictos y violencias escolares, para a partir de este punto afinar dicha información con las aportaciones de los participantes del grupo focal. Ahora bien, de donde se recolectan más datos es desde la oralidad y la experiencia cotidiana; datos con los cuales se tiene una perspectiva nutrida de las vivencias de los protagonistas directos del espacio escolar. A continuación, se describe cómo se llevó a cabo la investigación.

Se partió de un diagnóstico de la realidad de esos jóvenes pertenecientes a un entorno escolar, lo cual es la base de la investigación; así, fue importante realizar un diagnóstico del clima escolar, para tener un punto de partida e identificar a través de categorías los principales conflictos y violencias que se presentaban en la EPO Núm. 100 TV. Con este antecedente se inició la construcción de nuevos conocimientos en conjunto, por lo que durante el inicio del ciclo escolar 2015-2016 se aplicó una escala Likert de cultura de paz, instrumento con el que se investigó acerca de los conflictos y las violencias escolares prevalentes. Los temas abordados fueron la percepción de los conflictos y violencias escolares; los procesos que se siguen respecto a las denuncias o detecciones; los resultados en la mejora de dichas conductas; esto es, en qué casos se aplica la norma o reglamento, incluyendo los vinculados a la educación para la paz con la finalidad de tener un marco contextual, vinculado a la actitud de los encuestados, frente a la convivencia, manejo de las emociones y conocimiento en temas de educación para la paz.

El instrumento citado se construyó con base en las necesidades observadas en diversas instituciones educativas visitadas, sobre todo de nivel medio superior, y considerando que se requieren herramientas que permitan a los responsables de dichas instituciones tener un punto de partida para el establecimiento de un espacio de paz, pero a partir de un diagnóstico lo más aproximado a la realidad.

Es importante mencionar que en un primer momento se realizó la aplicación de manera aleatoria, durante las inscripciones de los alumnos al ciclo escolar 2015-2016, pero sin tener relevancia el grado al que pertenecían. El único requisito era que fueran estudiantes de segundo y tercer grado, ya que los estudiantes de nuevo ingreso no contaban con la experiencia de convivir en la EPO Núm. 100 TV. El instrumento se aplicó a un total de 202 estudiantes (N=1592, matrícula correspondiente a los grados indicados).

En bachillerato general se realizan jornadas de actualización docente, a las que asiste toda la planta docente. Fue en este periodo que se realizó la aplicación de la escala Likert de cultura de paz a los docentes asistentes, bajo el único requisito de que tuvieran algún curso respecto a temáticas de paz; esto estaba garantizado, debido a que la EPO Núm. 100 TV participó del curso del Manual Mexiquense Aprender a Convivir en una Cultura de Paz, el cual fue impartido por la autora en el ciclo escolar 2014-2015. Se aplicó a un total de 31 docentes (N=106).

En un segundo momento, se retomó el mapa del clima escolar como otra herramienta para el diagnóstico, en donde se expresan de manera gráfica los conflictos y violencias escolares que se perciben de acuerdo con los espacios físicos y los actores que coexisten en dichos escenarios, considerando tres ejes principales: Conflictos, Violencias y Convivencia escolares.

El diseño de la propuesta de un espacio de paz se desarrolló con el grupo de orientadores del turno vespertino y estudiantes de primero, segundo y tercer grado, durante el segundo bimestre del semestre del ciclo escolar 2015-2016. Este diseño considera diversos elementos retomados de los planteamientos que realiza Tuvilla (2004a), entre los que pueden mencionarse aspectos afectivos, de sentido ético ante la vida, de responsabilidad cívica y de construcción de la convivencia en la escuela.

Con base en la escala de Likert señalada, el mapa del clima escolar y el grupo focal se procedió al análisis de las aportaciones y al diseño de la propuesta de un espacio de paz.

Todo lo anterior se realizó en la EPO Núm. 100 TV, perteneciente a la zona escolar 049 de bachillerato general localizada al oriente del Estado de México, en el municipio de Texcoco de Mora, la cual cuenta con una población total de 3068 estudiantes divididos en dos turnos, 120 docentes y 32 orientadores.

La escala constó de 40 afirmaciones que diagnostican las principales categorías: conflictos escolares, violencias escolares, convivencia, educación para la paz y educación emocional. Todas estas categorías tienen una implicación directa en un espacio de paz.

Por otro lado, el mapa del clima escolar es una herramienta retomada de la propuesta que se hace de los mapas del conflicto, adecuándola para detectar no únicamente los conflictos y las violencias escolares sino también los espacios donde se genera la convivencia.

Tabla 1. Principales conflictos diagnosticados en la comunidad escolar

Conflicto escolar identificado	Acciones identificadas	Agentes involucrados
Educación emocional disminuida	Interpretación negativa de la interacción visual (miradas consideradas retadoras o provocativas). Vinculación verbal ofensiva (uso de lenguaje obsceno y ofensivo)	Estudiantes
Uso no ético de las tecnologías de la información y la comunicación	Invasión a la intimidad por medio de dispositivos móviles. Publicación de fotos sin autorización	Estudiantes
Conductas deshonestas y antisociales	Tomar libretas y trabajos que no le pertenecen. Burlarse y evidenciar a los compañeros	Estudiantes
Inseguridad escolar	Falta de cobertura en atención a los estudiantes en cafetería. Zonas donde no hay vigilancia por parte de la planta docente. Jaloneos y riñas en canchas deportivas	Estudiantes

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 2. Conflictos diagnosticados entre estudiantes y docentes

Conflicto escolar identificado	Acciones identificadas	Agentes involucrados
Educación emocional disminuida	Interpretación negativa de la interacción visual (miradas consideradas retadoras y/o provocativas). Vinculación verbal ofensiva (uso de lenguaje obsceno y ofensivo)	Estudiantes y docentes
Divulgación de información sin fundamento entre la comunidad escolar	Información infundada (chismes y difamaciones)	Estudiantes y Docentes
Comunicación no asertiva	Tono de voz elevado Mensajes poco claros o no concreto	Estudiantes y Docentes

Falta de capacitación y formación en el área de educación para la paz	Uso de sanciones y castigos con base en la normatividad Falta de habilidades para la detección de conflictos Falta de implementación de procesos pacíficos de transformación	Estudiantes y Docentes
Suposiciones y creencias	Interpretación de mensajes visuales o verbales con base en una actitud negativa o de pesimismo	Estudiantes y Docentes
Violación de los derechos humanos	No permitir la entrada al aula No respetar el derecho a la identidad (uniforme, corte y color de cabello) Uso de la evaluación como medida de control	Estudiantes y Docentes

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 3. *Violencias escolares identificadas entre estudiantes*

Violencia escolar identificada	Agentes involucrados
Lenguaje obsceno y ofensivo	Estudiantes
Provocación y amenazas entre iguales	Estudiantes
Peleas físicas (ocurren fuera de la escuela)	Estudiantes

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 4. *Violencias escolares identificadas entre estudiantes y docentes*

Violencia escolar identificada	Agentes involucrados
Uso inadecuado de las tecnologías de la información y la comunicación con la intención de dañar al otro. (Invasión a la intimidad por medio de dispositivos móviles)	Estudiantes y Docentes
Intolerancia. (No aceptación de la diversidad de ideologías, creencias, lugar de procedencia y orientación sexual)	Estudiantes y Docentes
Falta de educación en valores (burlas, evidenciar compañeros, apodos)	Estudiantes y Docentes
Ciberviolencia y cyberbullying (comentarios ofensivos, lascivos y/o difamatorios)	Estudiantes y Docentes
Discriminación intragrupal (por género, apariencia, popularidad)	Estudiantes y Docentes
Exclusión institucional (por turno de trabajo o estudio, por antigüedad y por funciones)	Estudiantes y Docentes

Fuente: Elaboración Propia

Podría suponerse que, debido a la falta de información y formación vinculada a la cultura de paz, los contenidos de los reactivos se confunden e incluso parecen repetitivos; sin embargo, es importante aclarar que las temáticas asociadas a la cultura de paz en todos sus ámbitos: conflictos, violencias, mediación, educación para la paz, educación emocional, estudios para la paz, entre otros, han sido poco difundidas, lo cual puede fundamentar los resultados obtenidos. Es importante aclarar que en México no existen escalas validadas para detectar conflictos y violencias escolares en un mismo instrumento. La escala de cultura de paz aquí propuesta es

una de las aportaciones que puede ofrecer una opción en la detección oportuna de situaciones adversas.

En lo general, se observa que en la EPO Núm. 100 TV no priva un clima de violencia que altere la dinámica escolar. No obstante, sí se observa el riesgo de que la violencia se eleve, debido a los tipos de conflictos detectados; por tanto, se debe considerar el diagnóstico a fin de implementar acciones que, en primer lugar, identifiquen oportunamente los conflictos, de modo que sean transformados; en segundo lugar, que se logre disminuir las conductas violentas consideradas normales y de esta manera favorecer los espacios de paz.

Las aportaciones de los coinvestigadores no son ajenas a las propuestas de Tuvilla (2004a); tampoco escapan a la visión de Muñoz (2001) respecto a la coexistencia entre conflictos, violencias y paz a partir del análisis de contenido, en donde al final se dieron diversas propuestas que tienen que ver más con aspectos de inclusión y aceptación de las diferencias que con casos de riñas y violencia física.

Un espacio de paz es un proceso en cambio constante, por lo que darle seguimiento y evaluarlo es primordial, porque así se dará respuesta a las necesidades, en cuanto a la paz respecta, de las escuelas. Ahora bien, existe tanto la paz imperfecta como la paz dinámica; ambas son recordatorios de que la paz no es un proceso estático e inacabado. Y si bien es cierto que no existen sociedades perfectas, y que los conflictos son inherentes al ser humano, también es sabido que a través de procesos pacíficos esto puede disminuir; por tanto, lo que se debe es estar atento a esa imperfección de la paz y al constante movimiento que se gesta por quienes constituyen estos espacios humanos.

La paz dinámica es una paz sustentada en un movimiento y cambio constante de los seres humanos y la transformación que cada día se da en la sociedad, un fenómeno globalizador que debe considerar, nuevos aprendizajes, derivados de conocimientos mundiales, los cuales no deben, ni pueden dejar de lado a la cultura, la educación, los medios de transformación pacífica y los contextos en los que se gestan (Guerrero, 2017: 244).

El iniciar trabajos desde el contexto nacional permitirá tener cada vez mejores herramientas que detecten oportunamente los conflictos y las violencias, para así implementar acciones que favorezcan los espacios de paz, no solo en las instituciones educativas sino en cualquier ámbito social. Este es un primer paso, pero el darlo compromete a seguir construyendo y aportando elementos que hagan de nuestras sociedades lugares pacíficos para vivir y convivir.

CONCLUSIONES

La importancia de considerar la elaboración de un diagnóstico de necesidades que identifique los múltiples conflictos y violencias escolares permitirá a las instituciones escolares (y de cualquier índole) tener un punto de arranque real, no sustentado en la creencia o la suposición. A partir de un diagnóstico, se pueden detectar las necesidades que los propios actores perciben como insatisfechas; de esta manera se podrán implementar proyectos y programas que promuevan a la paz como un estilo de vida; por tanto, en ningún momento se deben de perder de vista los conflictos y las violencias escolares, ya que si bien es cierto, lo que se pretende es gestionar pacíficamente los conflictos y erradicar las violencias escolares, también lo es que, como menciona Muñoz (2001), estas se hacen presentes ocasionando que la paz sea un proceso inacabado. Por tal razón, se debe trabajar en la prevención del conflicto, mediante una detección oportuna, porque eso permitirá reforzar la convivencia pacífica y armónica en los entornos escolares.

Desde el punto de vista teórico, se considera que este estudio tiene aportaciones importantes para quienes aún no están familiarizados con temas vinculados a la educación para la paz, en la que se incluye el estudio de los conflictos y la violencia. Al realizar un recorrido por algunas posturas teóricas, el lector podrá diferenciar entre ambas conductas, y así identificar de forma más objetiva las necesidades de la comunidad escolar en general.

Es importante considerar que en ocasiones se realizan diagnósticos basados en la creencia y la suposición o en las necesidades de quien investiga o interviene; es decir, de forma paralela y no integral; razón por la cual otra de las aportaciones de este estudio es la relevancia de partir de un diagnóstico objetivo y concreto, el cual derivó de los miembros de la comunidad con la que se trabajó.

En este estudio se ofrece un instrumento denominado escala de cultura de paz, como una propuesta de herramienta de diagnóstico, la cual de manera objetiva ofrece los primeros elementos para realizar proyectos de intervención, fundamentados en las necesidades del contexto. Asimismo, dicho instrumento permitió recabar los primeros datos, a partir de los cuales se desarrollaron otras herramientas como el análisis de componentes. Así, se logró observar que los conflictos que se viven en la EPO Núm. 100 TV derivan de conductas vinculadas a la forma de interactuar verbalmente, en donde se advierten las bromas, los sobrenombres o las burlas grupales e incluso los insultos y el lenguaje ofensivo y discriminatorio.

La mala comunicación, derivada de la falta de información, de las creencias y suposiciones y de atender a chismes y difamaciones son otros de los elementos que generan conflictos. Lo anterior se puede categorizar en la incapacidad para dialogar y comunicarse asertivamente, porque si los conflictos se dialogaran muy probablemente se podrían transformar.

Dentro de las principales violencias escolares en la EPO Núm. 100 TV, se encuentra el mal uso de las tecnologías de la información y la comunicación, lo cual ya no solo se puede considerar como un conflicto sino también como un acto violento. Por ejemplo, el tomar fotos y videos no es en sí un acto violento, pero subirlos a la red sin autorización de quien o quienes aparecen sí lo es, porque en las redes sociales muchos internautas emiten comentarios ofensivos, lascivos o discriminatorios.

Los aspectos vinculados a la falta de tolerancia y respeto entre compañeros de escuela hacen alusión a un deterioro de muchos valores en el ser humano, marcados por la intolerancia a las diferencias o la falta de respeto a la integridad del otro, como en el caso de los toqueteos de zonas íntimas y las ofensas verbales.

Finalmente, reflexionar acerca del análisis e identificación de los diversos conflictos y violencias escolares, a través de diagnósticos certeros que ofrezcan información respecto a las necesidades del contexto, es una de las principales aportaciones de este estudio, ya que a partir de ello se podrán diseñar propuestas que nos permitan transitar hacia la cultura de paz como un estilo de vida.

FUENTES CONSULTADAS

- Del Rey, Rosario & Ortega, Rosario (2004), *Construir la convivencia, un modelo teórico para un objetivo práctico*, Actas Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Sevilla.
- Galtung, Johan (1969), Violence, Peace, and Peace Research, *Journal of Peace Research*, 6(3), pp. 167-191.
- Galtung, Johan (2003), *Violencia Cultural*, Gernika-Lumo, Gernika Gogoratuz.
- Galtung, Johan (2014), Certificación en transformación de conflictos y construcción de paz en entornos educativos. *Certificación en transformación de conflictos y construcción de paz en entornos educativos*, 126, Toluca, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Goffman, Ervin (1970), *La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Guerrero, Diana (2016), *Mediación escolar y planeación de la convivencia: Hacia la construcción de entornos escolares pacíficos* (Tesis de Maestría), Universidad Autónoma Indígena de México.
- Guerrero, Diana, Muñoz, L. & Garrido, I (2014), *Desarrollo de la Inteligencia emocional y de las Competencias socioemocionales en docentes de la EPO* Núm. 143 como factor de transformación del conflicto en la comunidad escolar. Ponencia presentada en 2do. Congreso internacional sobre maltrato infantil, abandono y convivencia escolar, Toluca.
- Lederach, John Paul (1990), Elementos para la resolución de conflictos, *Cuadernos de no-violencia*, 1, pp. 136-156.
- Lederach, John Paul (2000), *El abecé de la paz y los conflictos*, Madrid, Catarata.
- Molina, Beatriz y Muñoz, Francisco (2004), *Manual de paz y conflictos*, Granada, Universidad de Granada.
- Ortega, Rosario (1991), Intervención con los alumnos. En IX Encuentro Internacional Violencia y Escuela, Valencia, Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Ortega, Rosario & Mora, Joaquín (1997), Agresividad y violencia, el problema de la victimización entre escolares, *Revista de Educación*, 313, pp. 87-109.
- Ortega, Rosario, Del Rey, Rosario & Mora, Joaquín (2001), Violencia entre escolares, conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, pp. 95-113.
- Prieto Jiménez, Esther (2008), El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social, *Foro de educación*, 6(10), pp. 325-345, <https://bit.ly/2EUeEnL>.
- Tuvilla, José (2013), *De la política a las prácticas educativas: enfoques para construir la Cultura de Paz en los centros educativos*. En Martínez López Cándida y Sánchez Fernández, Sebastián (comps.), *Escuela espacio de paz. Experiencias desde Andalucía*, pp. 79-123, Granada, Universidad de Granada.
- Tuvilla, José (2004a), *Guía para elaborar un Proyecto Integral de "Escuela: Espacio de Paz"*, Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Tuvilla, José (2004b), *Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao, Editorial Desclée.
- Velázquez Reyes, Luz María (2010), *El cuerpo como campo de batalla*, Toluca, Gobierno del Estado de México.
- Velázquez, Luz María (2014), ¿Estás bien? Pongamos alto a la violencia en la escuela, México, Bonum.
- Vinyamata, Eduard (2001), *Conflictología*, Barcelona, Ariel.
- Vinyamata, Eduard (2011), *Iniciación a la conflictología*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.

ANEXO 1

ESCALA LIKERT DE CULTURA DE PAZ

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones con la finalidad de conocer la información que se tiene acerca de los conflictos y las violencias escolares. Tus respuestas son muy importantes, por lo que te pedimos respondas de forma sincera.

SEXO H () M ()

EDAD _____

Instrucciones: Coloca una X en el recuadro que más se acerque a tu opinión.

EJEMPLO

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.	La constancia en la lectura disminuye las faltas de ortografía	X				

Esto indica que estás totalmente convencido de que la ortografía mejora con la lectura constante.

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.	La escucha activa y el asertividad ayudan en la identificación de los conflictos					
2.	Una de las causas de las peleas entre los compañeros es porque suponen que los demás los provocan					
3.	La educación en Derechos humanos es parte de la formación en mi escuela					
4.	Convivir significa aprender a vivir con otros en un entorno de respeto y tolerancia					
5.	La convivencia escolar implica acciones a favor del diálogo, el respeto al medio ambiente y el reconocimiento de otras personas					
6.	La forma más común de resolver un conflicto es a través del diálogo					
7.	La discriminación es una acción que atenta contra la convivencia pacífica					
8.	El respeto y la tolerancia son valores que se practican entre todos los miembros de mi comunidad escolar					
9.	En mi escuela se promueve la convivencia evitando el uso de apodos, burlas y palabras altisonantes					

10.	En mi escuela se favorece la diversidad (cultural, sexual, religiosa, política, entre otros)					
11.	Colaboro en las actividades que se proponen en mi escuela que favorecen la convivencia escolar					
12.	Los más fuertes deben controlar a los más débiles como regla general					
13.	Cuando se denuncian casos de violencia escolar (peleas, robos, ofensas, acoso escolar, abuso de autoridad, discriminación, entre otros), las autoridades educativas prestan atención y atienden la denuncia					
14.	Los maestros abusan de su autoridad					
15.	El uso de dispositivos móviles favorece que los conflictos escalen a violencia					
16.	Para resolver un conflicto acudo al Centro de Mediación Escolar					
17.	En mi escuela me siento seguro (a)					
18.	Las peleas que ocurren en mi escuela se dan por la falta de atención de los maestros					
19.	Si alguien se me queda viendo feo o me “barre” reacciono violentamente					
20.	Al interior de mi escuela existen zonas donde no hay seguridad ni vigilancia					
21.	En mi escuela se respeta a los demás en su persona y pertenencias					
22.	Entre la comunidad escolar las palabras altisonantes son una forma normal de vincularnos.					
23.	Quitarse los novios es una causal para una pelea física					
24.	Antes de considerar pelear verbal o físicamente con alguien, solicito ayuda y orientación para resolver el conflicto.					
25.	Expresar nuestros sentimientos es un signo de debilidad					
26.	La forma más común de resolver un conflicto es a través del diálogo					
27.	En mi escuela discriminamos a quienes son diferentes, porque no pertenecen a nuestro grupo de amigos					
28.	Disfruto burlarme de los errores que cometen mis compañeros y los pongo en evidencia					
29.	Uno de los principales conflictos en mi escuela son los chismes y las difamaciones					
30.	Tomar fotos o videos de mis compañeros (as) y subirlos a las redes sociales es divertido					
31.	Conozco diversos casos de acoso escolar que se han dado en mi escuela					

32.	Si tuviéramos información acerca de cómo resolver un conflicto evitaríamos llegar a la violencia física					
33.	Mis compañeras de escuela sufren de discriminación y exclusión por ser mujeres					
34.	Los principales conflictos que se dan en mi escuela son por mala comunicación					
35.	El ciberbullying es una violencia cotidiana en mi escuela					
36.	El robo de trabajos y tareas es un motivo para tener un conflicto					
37.	Los maestros saben cómo identificar un conflicto y evitar que escale a violencia					
38.	Existe abuso por parte de las autoridades en escala de rangos de mayor a menor					
39.	La violencia y el conflicto son lo mismo					
40.	Algunas peleas que se dan en mi escuela ocurren porque se usa un lenguaje de groserías entre los compañeros y compañeras					

DIANA GENOVEVA GUERRERO ARCE

Doctora en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar por la Universidad Autónoma Indígena de México. Forma parte de la Red docente del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica del Gobierno del Estado de México. Colaboró en la elaboración del Manual para Docentes Mexiquenses “Aprender a vivir en una Cultura de Paz” (2013) y en la Guía para la Implementación del Plan de Convivencia Mexiquense en Educación Media Superior (2014). Entre sus publicaciones se encuentran, en coautoría, “La inclusión armónica desde la educación para la paz y la planeación de la convivencia” *Ra Ximhai*, 12 (3), Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México, pp. 383-396.

NOTAS

1 Escuela Preparatoria Oficial Núm. 100 T. V. desde ahora será señalada como E.P.O. Núm. 100 T.V. Ubicada al oriente del Estado de México en el municipio de Texcoco de Mora, Estado de México, México.

La participación de las mujeres en la Licenciatura de Matemáticas: una reflexión desde la UAEMéx

Women's participation in the Bachelor of Mathematics degree: a reflection from UAEMéx

María de los Ángeles Barrios Mendoza

 <https://orcid.org/0009-0008-7855-7630>

ISCEEM, México

angeles.barrios@isceem.edu.mx

Alicia Dávila Gutiérrez

 <https://orcid.org/0000-0001-6591-0468>

ISCEEM, México

alicia.davila@isceem.edu.mx

Fernando Mejía Rodríguez

 <https://orcid.org/0000-0001-8795-0161>

ISCEEM, México

fernando.mejia@isceem.edu.mx

recibido: 8 de diciembre de 2025 | aceptado: 23 de febrero de 2026

ABSTRACT

The low participation of women in STEM disciplines continues to represent a significant challenge for the educational field. This issue is evident in the unequal sex distribution across different university programs: while women are mainly concentrated in areas such as Education, Health Sciences, Social Sciences, and Law, men predominate in Engineering, Information Technologies, Manufacturing, and Construction. This segmentation not only constitutes a form of exclusion but also generates educational, economic, and social repercussions by restricting diversity in the production of scientific knowledge and limiting women's access to innovation and decision-making processes. In this context, statistical data serve as a fundamental tool for making these inequalities visible. From this perspective, the present article provides information related to the Mathematics undergraduate program at UAEMéx, with the purpose of demonstrating the persistence and current relevance of this issue.

Keywords: women, STEM, mathematics, higher education.

RESUMEN

La baja participación de las mujeres en las disciplinas STEM (acrónimo de los términos en inglés Science, Technology, Engineering, and Mathematics), particularmente en la Licenciatura de Matemáticas, aún es un gran reto educativo; esto se detecta en la distribución desigual por sexo en las diferentes carreras universitarias. Mientras las mujeres se concentran en áreas de Educación, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Derecho, los hombres lo hacen en Ingeniería, Tecnologías de la Información, Manufactura y Construcción. Esto, además de constituir una forma de exclusión, genera repercusiones educativas, económicas y sociales, porque limita la diversidad en la producción de conocimiento científico y restringe el acceso de las mujeres a los procesos de innovación y toma de decisiones. Los datos estadísticos representan el primer paso para evidenciar tales desigualdades; bajo este entendido, el presente artículo presenta información enfocada en la Licenciatura en Matemáticas de la UAEMéx, con el propósito de mostrar la vigencia de esta problemática educativa.

Palabras clave: mujeres, STEM, matemáticas, educación superior.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo toma como punto de partida la baja participación de las mujeres en las disciplinas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés). Si bien actualmente se observa una creciente incorporación femenina en la educación, aún persisten desigualdades en diversas áreas y profesiones históricamente masculinizadas; tal es el caso de la participación de las mujeres en la Licenciatura en Matemáticas.

Se trata de un problema de alcance nacional; sin embargo, realizar estudios por regiones permite que se identifiquen de manera más concreta las causas de este fenómeno educativo; en este caso, comprender por qué las mujeres tienen una participación limitada en el área de las matemáticas. El presente artículo toma como base datos de los anuarios estadísticos de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx, 2024), que se complementan con un análisis general apoyado en los planteamientos teóricos existentes.

Estas explicaciones sostienen que la baja participación femenina no responde a motivos en cuanto a las capacidades intelectuales de las personas, sino a desigualdades estructurales que generan condiciones de desventaja a lo largo de toda la trayectoria académica; esto es, desde su ingreso como estudiantes hasta su inserción al campo laboral. En este sentido, la epistemología feminista ha propuesto interpretaciones respecto a las causas que explican la baja participación de las mujeres en disciplinas relacionadas con la ciencia y la tecnología; una de las interpretaciones destaca el papel de los estereotipos de género, los cuales han contribuido de manera significativa e histórica a menospreciar la presencia de las mujeres, llegando incluso a cuestionar el reconocimiento de sus capacidades.

Actualmente, no es suficiente con reconocer la persistencia de desigualdades en cuanto al acceso de las mujeres a la formación profesional en las licenciaturas relacionadas con las disciplinas STEM; por tanto, promover una mayor participación del sexo femenino en las matemáticas y en otros campos afines, no solo responde a un principio de equidad, sino que también constituye un factor estratégico para el desarrollo económico, científico y social, ya que una integración equilibrada contribuye a la diversificación de la producción de conocimiento e innovación que demanda la sociedad contemporánea.

DESARROLLO

Durante los siglos XVIII y XIX, las mujeres enfrentaron profundas barreras para obtener reconocimiento por sus logros y aportaciones científicas; muchas de ellas publicaban sus trabajos bajo iniciales, seudónimos o intermediarios masculinos, principalmente porque las normas sociales y académicas de esa época consideraban que la ciencia era un ámbito reservado para los hombres. Matilla *et al.* (2014) sostienen que esta situación es resultado de una injusticia y desigualdad de género históricamente arraigada en los espacios institucionales, profesionales y de opinión pública, resultado de un discurso dominante que vinculó la ciencia con la masculinidad y que, en consecuencia, invisibilizó de manera sistemática la participación de las mujeres en este campo. Asimismo, la inclusión de las mujeres en el ámbito educativo constituyó un proceso complejo, marcado por condicionantes económicos, políticos y socioculturales que reforzaban estereotipos tradicionales, los cuales las circunscribían a roles de cuidadora, esposa y madre (Alvarado, 2004).

Para el caso mexicano, el siglo XX representó un punto de inflexión en este proceso, pues la incorporación femenina a la vida productiva inició en el magisterio y, de manera gradual, en profesiones históricamente consideradas “no femeninas”, como las ciencias exactas. Este tránsito evidenció, y al mismo tiempo abrió paso a una distribución segregada y desigual de actividades sustentadas en construcciones de género que limitaron la participación plena en diversos campos profesionales (Buquet, *et al.*, 2013). Lo anterior se refleja en la elección de las carreras universitarias, donde el mayor interés por parte de las jóvenes se enfoca en áreas vinculadas con la educación, ciencias biológicas, sociales y económico administrativas, en contraste con las áreas de ingeniería, arquitectura, urbanismo o físico matemáticas, donde aún es vigente una subrepresentación de las mujeres.

De acuerdo con el Anuario Estadístico de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2025), la matrícula en la Facultad de Ingeniería muestra

una marcada diferencia por género: 9,390 hombres frente a 3,296 mujeres; lo que representa 74% y 26%, respectivamente. En contraste, en el área de la salud —particularmente en la Facultad de Medicina— se observa una tendencia inversa, con 3,195 hombres y 7,225 mujeres, equivalentes a 31% y 69%, respectivamente. Estos datos evidencian la persistencia de patrones de elección profesional asociados al género, dado que los hombres se inclinan mayoritariamente por las ciencias exactas, mientras que las mujeres se orientan en mayor proporción hacia las disciplinas vinculadas con la salud.

Históricamente, las matemáticas se han configurado como una herramienta de segregación intelectual, asociada con los denominados “mecanismos de selección” en el ámbito escolar. Al respecto, Farfán y Simón (2017) señalan que quienes logran destacar en esta disciplina, tanto en el ámbito educativo como en el profesional, obtienen reconocimiento social, aunque también se ven obligados a sostener dicho estatus. Sin embargo, también mencionan que la valoración de estas habilidades opera de manera diferenciada según el género, donde en la mayoría de los casos favorece a los hombres, mientras que para las mujeres esto adquiere un carácter limitante, algo que las autoras denominan fuerza excluyente.

Dicha fuerza excluyente se hace más evidente a partir de la adolescencia, momento en que las mujeres experimentan con mayor intensidad los efectos de los estereotipos de género y la presión social en torno a su desempeño académico. En este sentido, diversos estudios señalan que, para reducir esta brecha, es fundamental incentivar la participación desde la infancia, ya que el interés hacia la disciplina de las matemáticas suele originarse a partir del acompañamiento y motivación de familiares, docentes y amistades. Sin embargo, conforme las estudiantes avanzan en su trayectoria educativa, se enfrentan a barreras sociales que modifican sus primeras decisiones como la creencia de que las carreras STEM están dominadas por hombres o incluso la ausencia de modelos femeninos de referencia (Guevara, 2021; Instituto Mexicano para la Competitividad [IMCO], 2023).

Asimismo, la falta de confianza constituye una de las razones por las cuales las mujeres tienen menor participación en matemáticas. De acuerdo con el Foro Económico Mundial (2016), esta brecha se explica en gran medida por las creencias culturales y por la ausencia de modelos de referencia sobre el papel de las mujeres en la ciencia y la tecnología.

Tales barreras, originadas en dinámicas socioculturales, limitan el acceso y la participación femenina en disciplinas como las matemáticas. Ahora bien, para ampliar esta comprensión resulta pertinente considerar otras perspectivas, como la teoría socioepistemológica en el campo de la educación matemática, la cual permite analizar cómo el conocimiento se construye a partir de prácticas históricas, culturales e institucionales que inciden en la valoración de quiénes son considerados aptos para participar en esta disciplina (Farfán y Simón, 2016).

Bajo este enfoque, las autoras plantean que el ambiente educativo, incluyendo las relaciones entre estudiantes y docentes, materiales de estudio y estrategias didácticas influyen directamente en la motivación e interés por las matemáticas, pues es en este contexto donde se construye el conocimiento y se desarrolla el interés hacia una disciplina en particular (Farfán y Simón, 2016).

Otra de sus aportaciones está vinculada con la idea de que el talento de las niñas no puede ser determinado únicamente por su desempeño académico, sino que se construye a través de prácticas funcionales y cotidianas desarrolladas desde edades tempranas. En este sentido, las expectativas familiares, estereotipos sociales y contextos institucionales influyen directamente en la forma en que las niñas perciben sus propias capacidades. Asimismo, se identifica como momento determinante el tránsito de la primaria a la secundaria, porque representa un punto crítico en la relación de las estudiantes con las matemáticas, lo cual es dado, no por falta de aptitudes, sino por las condiciones sociales y escolares que configuran su experiencia con la disciplina. Al respecto, Kaur *et al.* (2022) destacan la importancia de fortalecer la autoconfianza y autorregulación de las mujeres en ambientes de aprendizaje que promuevan la motivación y desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje matemático. Por su parte, Simón-Ramos *et al.* (2022) señalan que la escuela desempeña una función central como transmisora de normas y expectativas, las cuales se reflejan tanto en los libros de texto como en la organización de las aulas, particularmente en la materia de matemáticas. De igual manera, las autoras refieren que en los libros de texto la representación de las mujeres suele limitarse al ámbito privado y a atributos tradicionalmente asociados con lo emocional. En contraste, plantean la importancia de

visibilizar y valorar las competencias cognitivas como la racionalidad, la lógica y la abstracción que resultan fundamentales para el aprendizaje de las matemáticas.

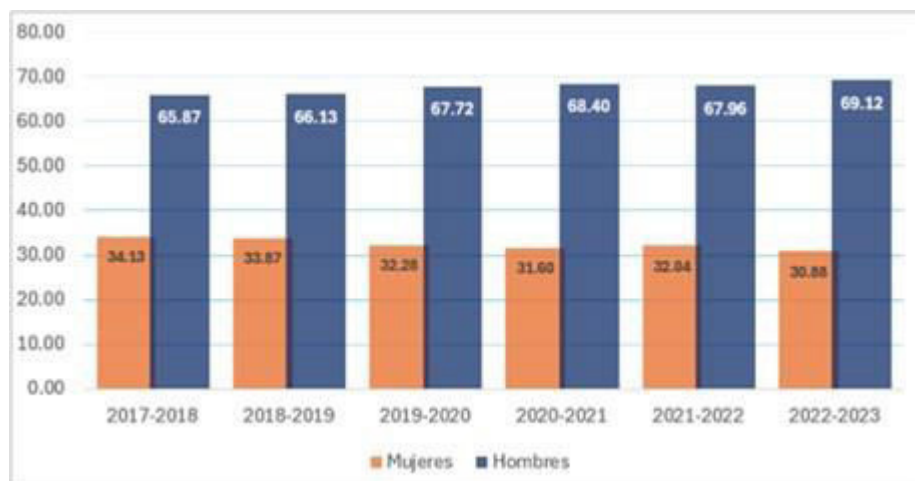
A propósito de lo anterior, se han realizado aportaciones pedagógicas que analizan el tratamiento distinto entre los estudiantes como el denominado Currículo Oculto de Género (COG) que enfatiza estas especificaciones y señala que dentro del ambiente escolar se presentan

un conjunto de discursos, creencias, mitos y prejuicios sobre la diferente capacidad que tienen las mujeres y los hombres; principios, ideas, normas, códigos y rituales, simbólicos, generalizados y sexistas, que han sido normalizados y que, directa o indirectamente, establecen modalidades de relación y comportamiento (Piedra, 2022: 5).

Este currículo constituye una de las explicaciones más relevantes para entender los modelos, comportamientos y formas de pensar dentro del aula, determinando los roles estudiantiles y reforzando sus creencias y valores, así como los principios transmitidos de manera inconsciente por sus profesores. Ahora bien, resulta importante señalar que, en el contexto educativo actual en México y, específicamente a partir de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se pretenden superar estas prácticas tradicionales. Este nuevo modelo propone orientar los contenidos educativos desde un enfoque humanista, en donde se privilegia la equidad y la justicia social. Asimismo, uno de sus principios rectores es promover la igualdad sustantiva y fomentar la eliminación de estereotipos de género, con la finalidad de garantizar entornos formativos inclusivos y libres de prácticas discriminatorias.

A partir de lo anterior, es posible mencionar que la construcción de las estructuras sociales ha sido ampliamente reconocida como un factor que influye en la baja participación de las mujeres en matemáticas (véase gráfica 1); situación que se ve reflejada en la elección de la licenciatura a nivel nacional.

Gráfica 1. Porcentaje de mujeres y hombres matriculados en matemáticas a nivel nacional.



Fuente: Elaboración propia con base en datos de la ANUIES (2025).

La exclusión de las mujeres en la formación matemática persiste a nivel nacional; no obstante, resulta oportuno realizar un análisis que incorpore las dinámicas locales y regionales con el fin de identificar áreas de oportunidad que favorezcan una mayor participación femenina. En este sentido, el presente estudio se centra en el Estado de México y aporta evidencia cuantitativa sobre la participación de las mujeres en la Licenciatura en Matemáticas.

LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN LA LICENCIATURA DE MATEMÁTICAS EN EL ESTADO DE MÉXICO

De acuerdo con la base de datos respecto a la oferta educativa de nivel superior de la Educación del Gobierno del Estado de México (EDUGEM, 2024), la Licenciatura en Matemáticas se imparte en diversas instituciones, entre las que se encuentra la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM), la Escuela Normal

de San Felipe del Progreso, la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, la Escuela Normal de Naucalpan y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Entre estas instituciones, la UAEMéx se destaca no solo por tener la matrícula más alta de estudiantes, sino por su cobertura geográfica con facultades y espacios académicos distribuidos en distintas zonas del Estado de México, lo que facilita a los estudiantes el acceso a la educación en diversas regiones. Además, esta universidad se caracteriza por su gran oferta académica, al disponer de programas de estudio en distintas áreas de conocimiento y campos de formación.

Esta diversidad permite contrastar la matrícula estatal con las tendencias nacionales por áreas de estudio. De acuerdo con el Anuario Estadístico de la UAEMéx 2023-2024, a nivel nacional predomina la preferencia por Ciencias Sociales, Administración y Derecho (52.4%), frente a Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación, campo al que pertenece la Licenciatura en Matemáticas y cuya participación es de 10.9%; cabe señalar que esta licenciatura se imparte únicamente en la Facultad de Ciencias.

Cabe resaltar que otro elemento distintivo de la UAEMéx es su amplia matrícula, la cual se vincula directamente con la diversidad de programas académicos que ofrece. De acuerdo con el Anuario Estadístico del 2024, 59% de su población estudiantil está conformada por mujeres y 41% por hombres.

Por otra parte, la institución organiza sus programas educativos a partir de áreas de conocimiento y de campos de formación académica integrados por un total de ocho (véase gráfica 2). Bajo esta organización, el campo de Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación se ubica en la tercera posición en función del número de estudiantes matriculados. Como se mencionó, concentra 10.9% de la población universitaria y es donde se encuentra adscrito el programa educativo de la Licenciatura en Matemáticas.

Gráfica 2. *Matrícula de estudios profesionales por programa educativo 2023-2024*

Programa educativo	H	M	T
Ciencias	685	616	1301
Licenciatura en Biología	12	19	31
Licenciatura en Biología (mixta)	130	231	361
Licenciatura en Biotecnología	108	161	269
Licenciatura en Biotecnología (mixta)	32	46	78
Licenciatura en Física	172	45	217
Licenciatura en Física (mixta)	113	29	142
Licenciatura en Matemáticas	40	28	68
Licenciatura en Matemáticas (mixta)	78	57	135

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la UAEMéx (2024).

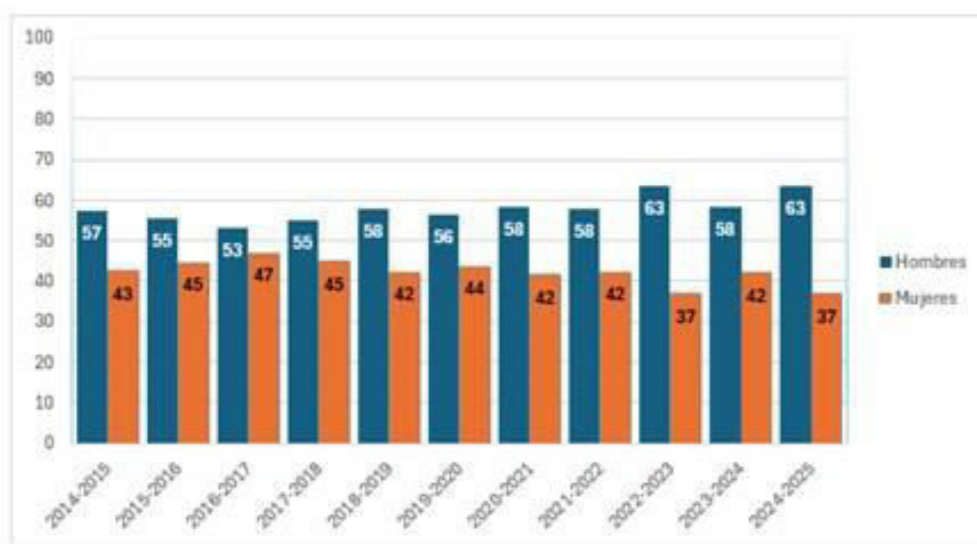
Los datos muestran que, dentro del campo de formación de Ciencias, las mujeres tienden a matricularse principalmente en carreras como Biología y Biotecnología, mientras que su participación disminuye en Física y, de manera más marcada, en Matemáticas, tanto en la modalidad escolarizada como en la mixta. Según el Anuario Estadístico de la UAEMéx 2023-2024, en la Licenciatura en Matemáticas la distribución por sexo es de 58% de hombres y 42% de mujeres. Esta diferencia confirma que la brecha de género persiste con mayor intensidad en las áreas estrechamente relacionadas con las matemáticas, a pesar de que en otros programas científicos la presencia femenina es considerablemente mayor.

Es importante señalar que, aunque estos datos son recientes, la baja preferencia por la Licenciatura en Matemáticas se ha mantenido a lo largo de distintos ciclos escolares. Ello no solo evidencia una tendencia estadística sostenida, sino que sugiere la posible influencia de factores sociales y culturales que históricamente han limitado la participación de las mujeres en esta disciplina. Asimismo, lejos de revertirse, esta problemática se profundiza aún más, pues la presencia femenina ha disminuido aproximadamente 6% en los últimos años (véase gráfica 3).

En este sentido, vale la pena destacar lo que señalan Farfán y Simón (2016:34) respecto a la baja participación de las mujeres en esta disciplina:

Esto es evidencia de la constante pérdida de mujeres talentosas en matemáticas que sufre la sociedad generación tras generación. Es decir, la sociedad, con cada generación, desaprovecha el talento en matemáticas que poseen muchas mujeres provocando, entre otras cosas por una educación fuertemente estereotipada, el malestar dentro de un campo de conocimiento en el que las mujeres estamos escasamente representadas, exigencias sociales diferenciadas para hombres y mujeres y una constante demeritación social de nuestras capacidades.

Gráfica 3. *Matrícula para la Licenciatura de Matemáticas.*



Fuente: Elaboración propia con información de la UAEMéx (2024).

Por otro lado, resulta importante señalar que aquellas que se han inclinado por esta disciplina muestran un alto compromiso por culminar sus estudios. Los reportes de titulación reportan un promedio similar entre hombres y mujeres: 6.3 y 6.6 respectivamente; esto de acuerdo con los datos estadísticos de la UAEMéx correspondiente a los ciclos escolares de 2017 a 2024.

El Anuario Estadístico del ciclo 2023 señala que los resultados entre hombres y mujeres son similares para los indicadores de índice de reprobación y abandono escolar, ya que los promedios registrados son semejantes. En el caso del índice de reprobación, el promedio para las mujeres es de 51.5 y los hombres de 50.5, mientras que en el abandono escolar los índices son de 32.8, y 29.8, respectivamente.

En otras palabras, aunque las mujeres presentan un desempeño y una trayectoria académica comparable a la de sus compañeros, aun cuando constituyen una minoría, esta información adquiere relevancia cuando se realiza un contraste con los estereotipos de género y las dinámicas sociales previamente mencionadas. También podría suponerse que las estudiantes que logran egresar de la Licenciatura en Matemáticas desarrollan altos niveles de resiliencia académica, o es probable que cuentan con un adecuado acompañamiento institucional o docente.

Por otro lado, es pertinente señalar que un análisis más puntual permite identificar que este número reducido de estudiantes mujeres se enfrenta a otras problemáticas como la deserción, la reprobación o el abandono de la licenciatura; al respecto resulta relevante retomar lo señalado por Buquet *et al.* (2014) quienes advierten que, más allá de los estereotipos de género y la atribución de menores capacidades en matemáticas, deben considerarse otras maneras de exclusión como los chistes sexistas, los rumores, las dudas de su capacidad o las políticas y estructuras institucionales que las invisibilizan.

Si bien este estudio pone especial atención en la población femenina, el número total de aspirantes a la Licenciatura en Matemáticas resulta notablemente bajo. Situación que adquiere relevancia al considerar que dicha licenciatura se reconoce como una de las profesiones

con mayor proyección a futuro, en virtud de las competencias especializadas y altamente valoradas que desarrollan sus egresados.

CONCLUSIONES

A pesar de los avances en inclusión educativa, la participación de las mujeres en áreas STEM todavía es limitada. Tal situación evidencia que la exclusión histórica que restringió su acceso en el ámbito científico actualmente aún tiene consecuencias, debido principalmente a factores vinculados con la perspectiva de género.

El análisis de la oferta educativa del Estado de México, particularmente de la institución educativa UAEMéx, muestra que cuenta con una matrícula mayormente femenina (59% mujeres y 41% hombres); sin embargo, la participación de las mujeres en el campo de Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación, en el cual se encuentra la Licenciatura en Matemáticas, es significativamente menor. En este campo de formación, que en 2024 concentró 10.9% de la población universitaria, la presencia de las mujeres disminuye en los programas de Física y especialmente de Matemáticas. En esta última, la distribución por sexo es de 58% hombres frente a 42% mujeres; no obstante, es pertinente mencionar que el sexo femenino no solo tiene menor participación, sino que a lo largo de los años ha presentado una disminución aproximada de 6%.

Resulta pertinente señalar que, en términos de desempeño académico y trayectoria escolar, las mujeres presentan resultados favorables. Este aspecto tiene relevancia si se considera que, pese a su buen rendimiento, las estudiantes aún pueden enfrentarse a cuestionamientos sobre sus capacidades, derivados de estereotipos de género persistentes; pero estos resultados también podrían explicarse por la resiliencia desarrollada por las alumnas y por mecanismos adecuados de apoyo institucional, particularmente porque nos encontramos en un contexto donde los discursos sobre inclusión y justicia social han cobrado mayor fuerza.

Ahora bien, aunque este fenómeno se observa particularmente en el Estado de México, es importante destacar que constituye un problema educativo de alcance nacional, pues la escasa incorporación de mujeres en disciplinas como las matemáticas y las ciencias exactas no solo desaprovecha su talento, sino que perpetúa la invisibilización de sus aportaciones. En este sentido, analizar la problemática desde las dinámicas estatales ofrece una perspectiva más integral, facilitando la identificación de estrategias efectivas para superar esta desigualdad y promover una participación más equitativa en las disciplinas científicas.

FUENTES DE CONSULTA

- Alvarado, María de Lourdes (2004), *“La educación “superior” femenina en el México del siglo XIX: Demanda social y reto gubernamental”*, tesis de doctorado, México, Universidad Nacional Autónoma de México, <<https://shre.ink/7Hkf>>, 18 de agosto de 2025
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior), (2025), *Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior*, <https://www.anui.es.mx/gestor/data/personal/anui.es05/anuario/Anuario_Educacion_Superior_2024-2025.zip>, 5 de septiembre de 2025.
- Buquet, Ana, Cooper, Jennifer A., Mingo, Araceli y Moreno, Hortensia (2013), *Intrusas en la universidad*, México, UNAM, <<https://cieg.unam.mx/img/igualdad/intrusas-en-la-universidad.pdf>>, 29 de agosto de 2025.

- EDUGEM (Educación del Gobierno del Estado de México) (2024), *Estadísticas de educación superior en el Estado de México*, <<https://ofertaeducativaies.edugem.gob.mx/consulta>>, 18 de septiembre de 2025.
- Farfán Márquez, Rosa María y Simón Ramos, María Guadalupe (2016), *La construcción del conocimiento, el caso de género y matemáticas*, México, Siglo XXI.
- Farfán Márquez, Rosa María y Simón Ramos, María Guadalupe (2017), “Género y matemáticas: una investigación con niñas y niños talento”, *Acta Scientiae*, 19(3), pp. 427-446, <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/download/3092/2374>>, 20 de agosto de 2025.
- FEM (Foro Económico Mundial) (2016), *The Global Gender Gap Report*, <<https://www.weforum.org/publications/the-global-gender-gap-report-2016>>, 10 de septiembre de 2025.
- Guevara, Mayra Elizabeth (2021), “Factores que influyen en la participación de la mujer en carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemática”, *Ciencia, Cultura y Sociedad*, 6(2), pp. 66-82, doi: <https://doi.org/10.5377/ccs.v6i2.12159>
- IMCO (Instituto Mexicano para la Competitividad) (2023), *Hacen falta estrategias integrales en los estados para sumar a más mujeres a carreras STEM*, <https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2023/02/Boletin-IMCO_Mujeres-en-STEM-en-los-estados-1.pdf>, 5 de septiembre de 2025.
- Kaur, Tandeep, McLoughlin, Eilish y Grimes, Paul (2022), “Mathematics and science across the transition from primary to secondary school: a systematic literature review”. *International Journal of STEM Education*, 9(13), pp. 1-23, doi: <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00328-0>
- Matilla Quiza, María Jesús y Mó Romero, Esperanza (2014), “De la excepción a la normalidad: Mujeres científicas en la Historia”. *Encuentros Multidisciplinares*, 47, pp. 1-10, <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistanº47/m_jesus_matilla_esperanza_mo.pdf>, 10 de septiembre de 2025.
- Piedra Durán, Marcela (2022), “Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior”, *Revista Reflexiones*, 101(2), pp. 1-23, doi: <https://doi.org/10.15517/rr.v101i2.45869>
- Simón-Ramos, María Guadalupe, Farfán-Márquez, Rosa María y Rodríguez-Muñoz, Claudia (2022), “Una perspectiva de género en matemática educativa”, *Revista Colombiana de Educación*, (86), pp. 235-254. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, doi: <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12093>
- UAEMéx (Universidad Autónoma del Estado de México) (2024), *Anuarios estadísticos de educación superior. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México/Observatorio dinámico de datos estadísticos 2014 al 2024*, <<http://web.uaemex.mx/universidadatos/5121/5121/indica.html>>, 27 de agosto de 2025.

MARÍA DE LOS ÁNGELES BARRIOS MENDOZA

Maestra en Ciencias Sociales con especialidad en Desarrollo Municipal por El Colegio Mexiquense A.C. Actualmente se desempeña como docente-investigadora en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Participa en la temática “Educación superior de excelencia en el Estado de México”, y sus líneas de investigación se orientan al estudio de las relaciones entre sociedad, territorio y cultura. Asimismo, desarrolla trabajos académicos vinculados con la movilidad social.

ALICIA DÁVILA GUTIÉRREZ

Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCEEM). Actualmente se desempeña como docente investigadora en el ISCEEM-Toluca. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Su línea de investigación es Pensamiento Matemático. Entre sus publicaciones más recientes destacan, como autora: “El uso de las herramientas tecnológicas para el desarrollo del pensamiento matemático en la formación docente. Análisis curricular”, en Luis Macario Fuentes Favila, Teresa Suárez Ordoñez, Nancy Mendoza González y Gabriel Molina Vázquez (eds.), *Tendencias de la Educación Superior: Innovación y cambios significativos en el aula*, Ciudad de México, Comunicación Científica, pp.177-198 (2024); como coautora: “Integración del pensamiento computacional: Diseño de artefactos por profesores de bachillerato para resolver tareas matemáticas”, *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (5), Asunción, Red de Investigadores Latinoamericanos, pp. 4498-4519 (2024); como coautora: “Efectos colaterales de la implementación del Plan de Estudio 2022: experiencias de docentes de Educación Primaria del Estado de México”, *Revista Enseñanza de las Matemáticas y Experiencias Docentes*, 1 (3), Ciudad de México, Sociedad Mexicana de Investigación y Divulgación de la Educación Matemática A.C., pp. 29-42 (2025).

FERNANDO MEJÍA RODRÍGUEZ

Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Actualmente se desempeña como docente investigador en el ISCEEM-Toluca. Sus líneas de investigación son: la resolución de problemas, el pensamiento computacional para resolver problemas y los efectos colaterales de la implementación de reformas educativas. Entre sus más recientes publicaciones destacan, como coautor: “Integración del pensamiento computacional: Diseño de artefactos por profesores de bachillerato para resolver tareas matemáticas”, *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (5), Asunción, Red de Investigadores Latinoamericanos, pp. 4498-4519 (2024); como autor: “El diseño de tareas por el profesor de matemáticas: área del triángulo”, *Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación*, Toluca, ISCEEM, pp. 83-96 (2023); como coautor: “Efectos colaterales de la implementación del Plan de Estudio 2022: experiencias de docentes de Educación Pri-



La Influencia de *TikTok*: un análisis sobre el aprendizaje informal en las redes sociales

The Influence of TikTok: an analysis of informal learning on social media

Allan Hasciel Araujo Villalobos

 <https://orcid.org/0000-0003-1290-1271>

Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial 108

allan_araujo108@yahoo.com.mx

recibido: 15 de diciembre de 2025 | aceptado: 4 de febrero de 2026

ABSTRACT

The purpose of this research was to examine the role of TikTok as a space for non-formal learning, analyzing its educational potential for sharing knowledge and skills. A descriptive and qualitative model with an exploratory approach was adopted, using non-participant observation and content analysis of 30 videos selected through purposive sampling based on education-related hashtags. The findings indicate that over 70 percent of the content has informational or educational objectives, with scientific, practical, and social themes standing out. Significant differences were also observed between videos produced by organizations and those created by individuals, with the latter proving more effective in capturing attention and fostering interaction.

Keywords: virtual learning, social networks, video, TikTok, informal learning.

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue examinar la función de TikTok como un ámbito de aprendizaje no formal; para ello se analiza su capacidad educativa a fin de compartir conocimientos y habilidades de esta red social. En este estudio, se adoptó un modelo descriptivo y cualitativo con un enfoque exploratorio, mediante la observación no participativa y el análisis de contenido de 30 videos elegidos a través de un muestreo intencionado en *hashtags* relacionados con la educación. Los hallazgos indican que más de 70 por ciento de los contenidos tienen objetivos informativos o educativos; destacan temáticas científicas, prácticas y sociales. También se notaron diferencias significativas entre los videos realizados por organizaciones y aquellos creados por individuos, siendo estos últimos más eficaces para atraer la atención y promover la interacción.

Palabras clave: aprendizaje virtual, redes sociales, video, TikTok, aprendizaje informal.

INTRODUCCIÓN

El rápido crecimiento de las tecnologías digitales ha cambiado radicalmente la manera en que nos comunicamos, interactuamos y accedemos al conocimiento. En especial, las redes sociales han pasado a ser elementos clave en la vida social actual de los jóvenes quienes no solo buscan diversión, sino que además construyen sus identidades, intercambian vivencias y acceden a diversas fuentes de información. En este entorno digital *TikTok* ha logrado una relevancia excepcional, pues se ha convertido en una de las plataformas más populares en todo el mundo caracterizada por la brevedad de sus publicaciones, su naturaleza visual e interactiva, así como la habilidad de formar comunidades en torno a temas específicos a través de *hashtags* o etiquetas.

A pesar de que su fama ha sido asociada con el entretenimiento y la difusión de retos o modas, en los últimos años ha emergido un interés creciente por investigar su posible uso educativo. De este modo, *TikTok* se manifiesta como un medio de aprendizaje no formal en el que los usuarios pueden acceder a contenidos que abarcan la ciencia, la historia, las matemáticas, la psicología e incluso habilidades prácticas consuetudinarias. Este fenómeno plantea cuestiones importantes para el ámbito educativo, ya que invita a reflexionar sobre cómo los límites entre la educación formal, no formal e informal se están volviendo cada vez más imprecisos en la era digital.

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo investigar la manera en que *TikTok* puede ser visto como un entorno alternativo de aprendizaje, el cual puede inspirar a los usuarios y facilitar la comprensión de conceptos complejos para promover la interacción social a favor de ese aprendizaje. Las preguntas que dirigen el estudio son: ¿cuál es el papel de *TikTok* en el aprendizaje informal?, ¿qué tipos de contenidos educativos son los más buscados en esta red social? y ¿qué diferencias hay entre los creadores independientes y las entidades educativas en la producción de contenido? Estas preguntas permiten situar la investigación en un contexto crítico que busca identificar tanto las oportunidades como los retos de integrar plataformas digitales emergentes en la educación actual.

Aunque cada vez se publican más investigaciones sobre el potencial pedagógico de *TikTok*, la mayoría se han concentrado en lo que ocurre dentro del aula al usar esta plataforma o en cómo estudiantes y docentes la perciben. Cabe señalar que todavía se conoce poco de lo que pasa en esos espacios espontáneos de aprendizaje informal que surgen directamente en esta red social; entonces ¿cómo circula el conocimiento?, ¿qué contenidos logran mayor visibilidad?, ¿qué narrativas generan interacción? y ¿cómo se diferencian las dinámicas entre creadores independientes y las instituciones educativas? Explorar este terreno no solo llena un vacío en la investigación, sino que nos ayuda a entender mejor cómo está cambiando el ecosistema educativo digital en la actualidad.

MARCO TEÓRICO

LAS REDES SOCIALES EN EL APRENDIZAJE

Con el avance de las nuevas tecnologías se ha visto el auge de la denominada sociedad 5.0, caracterizada por la hiperconectividad, fenómeno que permite a los individuos optimizar sus actividades cotidianas mediante el uso de tecnologías digitales (Gallardo, 2020). En este contexto, la población juvenil interactúa de manera fluida con entornos virtuales, mostrando especial afinidad por los contenidos difundidos en plataformas digitales, los cuales en muchos casos generan dinámicas de consumo compulsivo (Torres, 2022). Las estadísticas evidencian esta tendencia: los adolescentes emplean en promedio 318 minutos diarios en internet, de los cuales 176 se concentran en la interacción con plataformas sociales, lo que confirma su centralidad en la vida digital contemporánea (Hernández y Rayón, 2021).

La idea de cultura ha transitado de una visión estática a una comprensión dinámica, proyectándose también en el espacio digital como un motor de reflexión y transformación social (Fiallos, 2020). Este cambio se articula con las posibilidades de la web 2.0, que facilita la comunicación y el intercambio a través de espacios virtuales de alta penetración como *TikTok*, *X*, *Facebook*, *Instagram* y *YouTube*; sin embargo, el predominio de contenidos de carácter recreativo tiende a fomentar la procrastinación y a disminuir la interacción presencial con el entorno inmediato,

lo que resalta la necesidad de promover procesos de alfabetización digital que orienten a un uso crítico y responsable de estos recursos entre los usuarios, principalmente entre los jóvenes que son quienes más utilizan estos espacios virtuales (Coronel, 2023).

Desde la perspectiva educativa, la irrupción de nuevas tecnologías, el *Big Data* y el *Internet de las Cosas* han transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en contextos presenciales como virtuales (Ramírez *et al.*, 2022). La educación superior en México enfrenta el reto de integrar de manera efectiva las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos formativos, lo que permite ampliar la experiencia del estudiante y desarrollar competencias relacionadas con la búsqueda, procesamiento y aplicación de información (Moreira, 2019). Dicha característica es considerada como una habilidad transversal del siglo XXI. El aprendizaje ha trascendido los límites del aula y ha roto las paredes en busca de otras alternativas haciendo relevante explorar los entornos virtuales como rutas viables para fortalecer la educación (Galván *et al.*, 2022).

Según Yépez (2020) y Amado *et al.* (2020) las redes sociales se han consolidado como elementos fundamentales en la vida social y académica, al posibilitar la comunicación, el acceso a información y la interacción entre estudiantes, docentes y personas en general. Su uso en educación permite crear entornos dinámicos, interactivos y participativos que fomentan la construcción colectiva del conocimiento, la creatividad y el intercambio de ideas (Durán *et al.*, 2020). Además, contribuyen a la formación de Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA), donde los participantes comparten información de interés común, cooperan y socializan en torno a temas específicos.

El uso de estas plataformas plantea desafíos con respecto a la validez y confiabilidad de la información, así como a la potencial procrastinación (Crespo- Ramos *et al.*, (2021); Tonato y Valencia (2020), ya que existe gran cantidad de información en Internet que muchas veces se considera confiable y no lo es. Cuando la información fidedigna es empleada de forma responsable se promueven la motivación intrínseca, el compromiso y la diversificación de perspectivas, fortaleciendo tanto el aprendizaje como las habilidades sociales y culturales (Jaimes *et al.*, 2021; Alcívar y Yáñez, 2021; Carranza e Islas, 2023).

En suma, la interacción constante con redes sociales ha impulsado el desarrollo de nuevas estrategias y modelos de aprendizaje basados en la apropiación de símbolos y el análisis crítico de información significativa. Su incorporación en la educación representa una oportunidad para integrar la tecnología como mediadora del conocimiento, potenciando la autonomía, el pensamiento crítico y la participación de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje (Flores-Mejía, *et al.*, 2024).

EL APRENDIZAJE INFORMAL

La educación puede concebirse como un proceso de socialización y de transmisión cultural mediante el cual las personas desarrollan capacidades físicas e intelectuales, habilidades, destrezas, técnicas de estudio y formas de comportamiento con un propósito social (Tudor, 2013). Se observan diversas modalidades de aprendizaje: formal, no formal e informal. La educación formal se caracteriza por estar regulada y certificada; se le otorga prioridad y se establecen criterios de clasificación para otras modalidades. La educación no formal, aunque también puede conducir a certificaciones, se distingue por su flexibilidad normativa, planificación intencional y capacidad de complementar la educación formal, abarcando actividades como cursos de idiomas, música, deportes o talleres comunitarios (Chargoy-Espinoza, 2023). En contraparte, la educación informal se desarrolla fuera de los marcos institucionales; es decir, al exterior de las aulas de clase, y carece de controles formales; ocurre de manera espontánea en la vida cotidiana, generando conocimientos, habilidades y actitudes a partir de experiencias culturales, sociales y contextuales (Trilla, 1988; Coombs y Ahmed, 1974; Alves da Silva y Ferreira, 2016). Históricamente, las distinciones entre aprendizaje formal, no formal e informal fueron planteadas hace aproximadamente cinco décadas por Coombs, Prosser y Ahmed (1973) y Coombs y Ahmed (1974), aunque persisten confusiones conceptuales. Asimismo, Smither (2006) y Bursotti (1994) proponen diferenciar estas modalidades considerando la estructura y la metodología: los entornos formales corresponden al sistema educativo institucionalizado y graduado, los no formales se manifiestan como propuestas extraescolares sistemáticas, y los informales constituyen ecologías de aprendizaje caracterizadas por su dinamismo, descentralización y riqueza

de herramientas principalmente sociales (Sánchez y Rodríguez, 2022). El aprendizaje informal se manifiesta de manera autodirigida, incidental o mediante la socialización, generando conocimiento tácito, entendido como aquel que no es consciente, explícito ni verbalizado, y que se desarrolla de forma automática a través de la cotidianidad (Schugurensky, 2006). Este tipo de aprendizaje se ha vuelto relevante en la sociedad contemporánea, donde la capacidad de adaptarse y aprender a lo largo de toda la vida (*Lifelong learning*) es más importante que la acumulación de conocimientos (Siemens, 2004; Dai *et al.*, 2020).

La expansión de tecnologías digitales y redes sociales ha potenciado el aprendizaje informal porque ofrece espacios de interacción social que facilitan la construcción de la identidad, la apropiación tecnológica y la resignificación de referentes culturales locales (Crovi, 2016; Hall, 2018). Estas plataformas permiten la interconexión entre personas e información, promoviendo la adquisición de competencias adaptables a diversos usuarios y habilidades de manera flexible, autónoma y colaborativa (Alves y Ferreira, 2016 y González-Sanmamed, 2020). Recursos como los cursos masivos en línea (MOOC) y los recursos educativos abiertos (OER) han reforzado estas oportunidades, aunque medir el aprendizaje real en estos entornos, y como lo es en general con la educación informal, presenta grandes desafíos (Sangrà y Wheeler, 2013; Gerards *et al.*, 2020; Dabbagh y Castañeda, 2020).

Durante el confinamiento por la pandemia, estudiantes y docentes migraron a modalidades virtuales, utilizando redes sociales y entornos digitales para continuar con los procesos de aprendizaje. Con base en lo mencionado, se puede decir que en este periodo hubo una combinación entre el aprendizaje formal y el aprendizaje informal, ya que en muchos casos el desarrollo de habilidades digitales se presentó de manera incidental (González-Sanmamed, *et al.*, 2020). En esta línea, Cabero y Llorente (2015) evidenciaron que estos espacios se consolidaron como recursos clave para compartir información, interactuar y mantener vínculos educativos. La interacción en redes sociales no solo posibilita la adquisición de conocimientos, sino que también impacta la identidad, las relaciones sociales y el desarrollo cognitivo de los jóvenes, aunque los efectos varían según las dinámicas interaccionales específicas y requieren un análisis más detallado (Rodríguez-Illera, 2018).

La diversidad de estilos de aprendizaje plantea la necesidad de adaptar estrategias educativas a preferencias individuales (Kolb, 1984; Gardner, 1983). En este sentido, plataformas como *TikTok* han demostrado ser recursos motivadores y efectivos para fomentar la creatividad, la interacción y el aprendizaje significativo, ofreciendo alternativas lúdicas para complementar los procesos formales y no formales de educación (Borrega, *et al.*, 2022; UNESCO, 2021).

TikTok Y SU IMPACTO EDUCATIVO

El uso de plataformas digitales en la educación ha experimentado un crecimiento notable, especialmente durante la pandemia de COVID-19, que impulsó la adopción de *TikTok* como medio para la divulgación científica y el aprendizaje colaborativo (Velarde-Camaqui, *et al.*, 2024; Calvo *et al.*, 2022). La plataforma ha demostrado ser eficaz para captar la atención de los estudiantes, promover la motivación y favorecer la retención de conocimientos, motivando la interacción social, elementos lúdicos y aprendizaje visual (Borrega, *et al.*, 2022; Clarissa y Lobo, 2022). En Latinoamérica, la comunidad de *Edutokers* destaca como ejemplo de uso educativo, compartiendo contenidos que combinan creatividad y aprendizaje (Salazar-Vallejo y Rivera-Rogel, 2024).

TikTok se caracteriza por ofrecer contenidos breves y personalizables, lo que favorece el aprendizaje *bite-sized* y facilita la comprensión de conceptos complejos de manera visual e interactiva (Lamimi, 2024; Middleton, 2022; Rama, 2023). Estas características se alinean con el ciclo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (1984), en el que los estudiantes participan activamente al crear y compartir contenidos, reflexionar, conceptualizar ideas y experimentar nuevas formas de expresión. De esta manera, *TikTok* permite un aprendizaje profundo mediante la producción de material propio, promoviendo habilidades comunicativas, creativas y prácticas (Tobeña, 2020; Ramallal, 2021). En 2020, *TikTok* se posicionó como la aplicación más descargada a nivel mundial con más de 113 millones de descargas, lo que representó un incremento de 96,5% en relación con 2019; este fenómeno fue impulsado por la pandemia de COVID-19. Además de los populares “desafíos” musicales y escénicos, la plataforma también ha incorporado contenidos académicos como videos interactivos sobre diversas asignaturas,

entre estas las matemáticas que han servido de apoyo en distintos niveles educativos (Silva-Gutiérrez y Guamán-Ramos, 2024).

Diversos estudios destacan la versatilidad de *TikTok* como recurso pedagógico. Alarcón *et al.* (2023) evidencian que los educadores emplean la plataforma para retos que fomentan la actividad física y el aprendizaje práctico. Borrega *et al.* (2022); Caldeiro-Pedreira y Yot-Domínguez (2023) señalan que su integración en el aula aumenta la motivación, la participación y la comprensión de contenidos. Asimismo, investigaciones en áreas como la enseñanza de idiomas y matemáticas muestran que *TikTok* contribuye al aprendizaje autónomo, al interés estudiantil y a la renovación de estrategias docentes (Afidah *et al.* 2021; Tam *et al.*, 2022; Porras y González, 2022; Peláez y Vernetta, 2021; Aguilar *et al.*, 2019).

Resulta importante mencionar que el uso educativo de *TikTok* enfrenta retos importantes. La plataforma se encuentra en una fase inicial de explotación pedagógica, y su naturaleza multitemática puede priorizar contenidos humorísticos o de ocio por sobre el material de aprendizaje, requiriendo una implementación estratégica para maximizar su eficacia (Tejedor *et al.*, citados por Calvo *et al.*, 2022). La efectividad de *TikTok* como recurso educativo depende, por tanto, de la creación de contenidos que promuevan la reflexión, el análisis crítico y la interacción significativa entre estudiantes, docentes y todo tipo de usuarios (Rovira-Collado, 2024).

La relevancia de *TikTok* en educación se fundamenta en su accesibilidad, gratuidad y capacidad para adaptarse a diversos contextos (Carrasco, *et al.*, 2025). Su potencial pedagógico se evidencia en la motivación estudiantil, el atractivo visual de los contenidos y la retención del conocimiento, aspectos que pueden potenciarse mediante estrategias pedagógicas o no estructuradas y creativas (Escamilla-Fajardo *et al.*, 2021; Kemp, 2022; Cedrún, 2021). En conjunto, la evidencia sugiere que *TikTok* constituye una herramienta innovadora con un papel clave en la democratización del aprendizaje sin discriminar el contexto (Torres *et al.*, 2021; Yélamos-Guerra *et al.*, 2022).

DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo con alcance descriptivo-exploratorio. Esta mirada resultó adecuada dado que el interés principal no fue medir patrones generales de consumo, sino comprender cómo se convierte en un espacio de aprendizaje informal, reconociendo intenciones comunicativas, formas narrativas e interacciones entre creadores y audiencias. Al tratarse de un fenómeno en constante cambio y poco documentado en la literatura, el diseño exploratorio permitió acercarse a regularidades emergentes sin imponer categorías rígidas de antemano.

En cuanto a la metodología, se utilizó la observación no participativa del entorno digital y el análisis de contenido de piezas audiovisuales compartidas en la plataforma. Ambas técnicas hicieron posible revisar los materiales en su contexto natural de circulación, atendiendo tanto a los elementos discursivos como a los recursos visuales y a las expresiones de interacción social. El objetivo fue reconocer cómo se transmiten saberes en formatos breves y qué rasgos distinguen a los creadores independientes de las cuentas institucionales.

SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La conformación del *corpus* se realizó mediante un muestreo intencional, priorizando videos vinculados de manera explícita con comunidades de aprendizaje reconocibles dentro de la plataforma. Para ello se consideraron *hashtags* de amplia circulación asociados a la divulgación de conocimientos y habilidades como #AprendeEnTikTok, #EduTok, #CienciaTikTok, #HistoriaTikTok, #LifeHacks y #DIY, entre otros. Estos marcadores funcionan como organizadores temáticos que facilitan la ubicación de contenidos creados con fines educativos.

Se definieron como criterios de inclusión: a) materiales en idioma español, para mantener homogeneidad discursiva; b) publicaciones recientes, correspondientes a los últimos meses, que aseguraran actualidad en las dinámicas observadas, c) presencia explícita de una intención de informar, enseñar, demostrar o invitar a la reflexión sobre conocimientos aplicables.

La muestra final estuvo integrada por 30 videos. Este número respondió al principio de saturación teórica, alcanzado cuando el análisis comenzó a mostrar recurrencias en las formas de presentación, objetivos comunicativos y patrones de interacción, sin aportar variaciones sustantivas adicionales. Además, el tamaño del *corpus* permitió un examen detallado y comparativo manteniendo la viabilidad del proceso de codificación.

PROCEDIMIENTO ANALÍTICO

Para la sistematización se diseñó una matriz de registro que incluyó categorías derivadas del marco conceptual (temática, objetivo pedagógico, duración, tipo de lenguaje e indicadores de interacción) junto con datos descriptivos como autoría y fecha de publicación. La codificación combinó criterios deductivos con la identificación de elementos emergentes durante la observación, lo que permitió reconocer tanto regularidades como particularidades en las estrategias de comunicación. Este procedimiento hizo posible interpretar no solo qué contenidos circulan, sino también cómo se construye su potencial educativo dentro de la cultura participativa de *TikTok*, en coherencia con los objetivos planteados por la investigación.

MUESTREO DE CONTENIDO

Se utilizó un muestreo intencional con el objetivo de identificar videos relevantes dentro de comunidades con objetivos educativos en la red social *TikTok*. Para ello se seleccionaron los siguientes *hashtags* o etiquetas para valorar sus características:

- #learnontiktok (orientada a aprendizaje en varios países).
- #edutok (contenido educativo).
- #diy (manualidades, aprendizajes prácticos).
- #lifehacks (trucos para la vida cotidiana).
- #AprendeEnTikTok (dirigido a audiencias hispanohablantes).
- #CienciaTikTok (enfoque en divulgación científica).
- #HistoriaTikTok (contenidos de carácter histórico y/o cultural).
- #TikTokAcademico (orientado a creadores con intención de enseñar).

Estos *hashtags* se eligieron por su relevancia en esta red social, por su clasificación de contenidos y, principalmente, por su relación en la producción de materiales de aprendizaje informal.

Los criterios de inclusión
Videos en idioma español garantizan homogeneidad en el análisis lingüístico y discursivo.
Publicados en los últimos nueve meses del año 2025 aseguran vigencia y actualidad en los contenidos de la plataforma.
No se utilizó una métrica definida en la interacción (likes y comentarios) para obtener una aproximación a la realidad y popularidad del creador.
Presentar un propósito vinculado a la transmisión de conocimientos, habilidades o prácticas aplicables.

La muestra final quedó conformada por 30 videos, un número adecuado para un análisis cualitativo profundo, manteniendo equilibrio entre los temas y viabilidad de la codificación. Por otro lado, las categorías de análisis para esta investigación fueron la siguientes: temática, objetivo percibido, duración, lenguaje utilizado e interacción social de los videos.

Para el presente estudio se utilizó un instrumento de registro estructurado en forma de matriz analítica. Esta herramienta incluyó columnas para cada categoría de análisis, además de información básica como autor, enlace, fecha de publicación, número de *likes* y comentarios. Este instrumento permitió agilizar y garantizar la observación y sistematización de los resultados.

La codificación combinó dos enfoques: por un lado, categorías deducidas del marco teórico (tipo de aprendizaje, interacción, finalidad pedagógica) y, por otro, categorías emergentes que fueron apareciendo durante la observación. Para dar mayor solidez al registro, los videos se revisaron en dos momentos distintos, contrastando la clasificación inicial y asegurando consistencia en el análisis.

Para esta investigación se comenzó con la selección de *hashtags* relacionados con el aprendizaje, aunado a la clasificación de los videos por el año de publicación; para tal efecto que fueran del 2025. A continuación, se procedió a analizar video por video valorando la duración, la cantidad de *likes* e interacción con otros usuarios a través de los comentarios. Para dar profundidad, también se analizó la temática de los materiales y el tipo de lenguaje utilizado en cada video. Este procedimiento no solo permitió describir los contenidos, sino que también facilitó la interpretación de las diferencias entre la lógica de producción de creadores independientes y las cuentas institucionales. Además, se exploraron los factores que pueden potenciar o limitar el alcance del aprendizaje informal en la plataforma.

RESULTADOS

Los hallazgos del análisis de los 30 videos seleccionados en el estudio indican una clara tendencia hacia la creación de contenido con fines educativos o informativos. En efecto, más de 70 por ciento del contenido fue clasificado como orientado a la enseñanza o a la difusión de información; mientras que solo una minoría de los videos buscaba inducir reflexión, exhibir o entretener. Esta distribución es significativa, pues demuestra que, aunque *TikTok* es comúnmente considerada como una plataforma de entretenimiento a nivel mundial, los creadores están utilizando este espacio para compartir conocimientos y prácticas relacionadas no solo con la ciencia, sino también con la vida cotidiana.

En lo que respecta a los temas abordados, las ciencias naturales y ciencias exactas (neurociencia, biología, física, medicina, inteligencia artificial), que forman una parte importante de la muestra, son seguidas por temas prácticos o de aplicación (manualidades, trucos para la vida, consejos diarios). En menor cantidad, se presentan las humanidades y ciencias sociales (historia, psicología, lingüística), lo que sugiere que la divulgación del conocimiento académico en *TikTok* no se restringe a un ámbito específico, sino que comprende una amplia variedad de disciplinas.

El examen de las métricas de interacción (me gusta y comentarios) mostró una gran diversidad, ya que algunos creadores lograron un notable nivel de viralidad, por ejemplo: life tips (435.500 me gusta y 2.441 comentarios), Academia de IA (283.500 me gusta y 3.585 comentarios); mientras que otros, considerados más institucionales, tuvieron un nivel de interacción concebido como bajo (el caso de la Universidad Javeriana, con 331 me gusta y un comentario). Esta discrepancia es un dato relevante, ya que evidencia la diferencia en el tipo de producción entre la creación institucional y la producción autónoma, la cual podría relacionarse con estilos comunicativos, el dinamismo narrativo y el conocimiento del algoritmo de la plataforma.

Por último, el uso de etiquetas como #AprendeEnTikTok, #EduTok y #TikTokAcadémico simbolizan la formación de comunidades virtuales en el ámbito del aprendizaje. Estas etiquetas actúan como organizadores temáticos que facilitan el consumo y la creación de contenido relacionado con el aprendizaje. En cuanto a etiquetas con funciones más utilitarias como #LifeHacks o #Diy sugieren la presencia de contenidos que, aunque no tengan un formato formal, juegan un rol educativo en la vida diaria de las personas.

Tabla 1. *Matriz analítica de videos en TikTok*

Video	Link	Autor	Tema	Objetivo percibido (informar, enseñar, entretener, reflexionar)	Duración del video	Hashtags	Número de likes	Número de comentarios	Fecha de publicación
1	https://url-shortener.me/532Y	Nmásmedia	Neurociencia	Informar	1:17	#AprendeEnTiktok	131.2 k	340	2025-6-16
2	https://url-shortener.me/5330	Polo Guerrero	Salud mental	Informar/enseñar	1:27	#AprendeEnTiktok	32.3 k	128	2025-8-18
3	https://url-shortener.me/5331	Biojairzinho	Biología	Informar	0:48	#AprendeEnTiktok	249.7 k	1919	2025-8-29
4	https://url-shortener.me/5333	Nochavez nada	Lingüística	Informar/enseñar	1:44	#AprendeEnTiktok	23.4 k	356	2025-5-21
5	https://url-shortener.me/5335	Vetventuresspanich	Medicina	Enseñar	2:07	#AprendeEnTiktok	116.2 k	224	2025-6-11
6	https://url-shortener.me/5337	Soy pulpo culto	Física	Enseñar	2:42	#AprendeEnTiktok	5705	159	2025-3-19
7	https://url-shortener.me/533A	Instituto anatomiahumana	Anatomía	Informar	0:47	#AprendeEnTiktok	20.7 k	116	2025-1-18
8	https://url-shortener.me/533B	Andreaestratega	Audiovisual	Enseñar	0:32	#AprendeEnTiktok	74.6 k	967	2025-1-31
9	https://url-shortener.me/532K	Jefillysh	Ciencia	Informar	1:08	#EduTok	177.5 k	1286	2025-2-5
10	https://url-shortener.me/533D	El robot de Platón	Ciencia	Informar	2:49	#EduTok	97.4 k	1852	2025-8-4
11	https://url-shortener.me/533O	Pablo Lomeli	Psicología	Enseñar	2:59	#EduTok	59.9 k	516	2025-6-16
12	https://url-shortener.me/533U	Universidad Javeriana	Psicología	Enseñar	0:34	#EduTok	331	1	2025-6-2
13	https://url-shortener.me/5343	Academia de IA	Inteligencia artificial	Informar/enseñar	1:13	#EduTok	283.5 k	3585	2025-7-1
14	https://url-shortener.me/55LS	DeaFlourishment	Aprendizaje y filosofía	Informar/reflexionar	1:14	#EduTok	4145 k	45	2025-2-20
15	https://url-shortener.me/534F	Life Tips	Trucos para la vida	Enseñar	3:10	#LifeHacks	435.5 k	2441	2025-6-22
16	https://url-shortener.me/534R	Pongámoslo a prueba	Trucos para la vida	Demostrar	0:58	#LifeHacks	212.4 k	5824	2025-8-26
17	https://url-shortener.me/534X	Kate_Cleanhome	Trucos para la vida	Enseñar	0:10	#LifeHacks	26.7 k	266	2025-6-8
18	https://url-shortener.me/535B	Javi Santaolalla	Ciencia	Informar	1:16	#CienciaTiktok	32.2 k	410	2025-3-3
19	https://url-shortener.me/5363	Ojo por eje	Historia	Informar	1:07	#HistoriaTiktok	9850	30	2025-6-10

20	https://url-shortener.me/5369	Bartier	Historia	Informar	0:58	#HistoriaTiktok	12.8 k	76	2025-6-19
21	https://url-shortener.me/55KM	Vademécum de curiosidades	Historia	Informar/entretener	1:24	#TikTokAcadémico	117	5	2025-4-20
22	https://url-shortener.me/55KO	Dr. Patricio_ochoa	Salud mental	Informar	2:12	#TikTokAcadémico	95.5 k	494	2025-6-16
23	https://url-shortener.me/55KS	Victoria Alarcón Educación	Escritura	Informar/enseñar	1:58	#TikTokAcadémico	1226	22	2025-7-2
24	https://url-shortener.me/55KU	Francesa Niro	Creación de contenido	Enseñar	1:18	#TikTokAcadémico	19.6 k	499	2025-4-16
25	https://url-shortener.me/55KZ	Alan Daitch	Inteligencia artificial	Enseñar	1:41	#TikTokAcadémico	15.8 k	161	2025-5-14
26	https://url-shortener.me/55L3	Colmena	Educación	Reflexionar	1:29	#TikTokAcadémico	127	5	2025-1-10
27	https://url-shortener.me/55L7	@Simple:Creative	Trucos para la vida	Enseñar	0:12	#Diy	138.7 k	523	2025-4-25
28	https://url-shortener.me/55L9	Blossom	Manualidades	Enseñar	0:35	#Diy	1338	13	2025-5-6
29	https://url-shortener.me/55LC	Ushay Art Corner	Manualidades	Enseñar	0:17	#Diy	33.5 k	308	2025-3-13
30	https://url-shortener.me/55LJ	Yusmari	Manualidades	Enseñar	6:25	#Diy	93.6 k	3180	2025-5-18

Fuente: elaboración propia, con base en los datos obtenidos.

Tabla 2. Distribución de videos por objetivo

Objetivo	Número de videos	Porcentaje
Enseñar	13	43.3
Informar	9	30.0
Informar/Enseñar	4	13.3
Otros (reflexionar, entretener, demostrar)	4	13.4

Fuente: elaboración propia con base en los datos obtenidos.

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

TikTok está dejando de ser solo un espacio de entretenimiento para convertirse en un ecosistema donde circula conocimiento legitimado por su utilidad inmediata. Los contenidos que informan y enseñan ganan fuerza porque los creadores saben que, dentro de la lógica algorítmica, el conocimiento funciona como un recurso social que aumenta visibilidad, reputación y participación. En ausencia de títulos formales, lo que da autoridad es la claridad, la síntesis y la aplicabilidad.

Los temas más frecuentes se concentran en áreas científicas y prácticas, ya que permiten explicaciones rápidas y visuales que encajan con el formato de microaprendizaje. *TikTok*, más que profundizar, despierta curiosidad: los videos introducen ideas y el usuario decide ampliarlas o no fuera de la plataforma. Así *TikTok* funciona más como puerta de entrada al conocimiento que como espacio de consolidación.

La diferencia entre creadores independientes e instituciones revela un cambio en la autoridad educativa. Los primeros dominan códigos de cercanía y autenticidad que conectan con la cultura digital; mientras que las instituciones suelen trasladar formatos tradicionales que no siempre encajan con la dinámica de las redes. No es un problema de calidad, sino de comunicación.

La interacción mediante *likes* y comentarios muestra que el aprendizaje no es pasivo: apunta a validación colectiva, negociación de significados y construcción comunitaria, rasgos propios de comunidades de práctica y enfoques conectivistas. El conocimiento se distribuye y se reformula entre múltiples actores.

El uso de *hashtags* educativos refuerza esta dinámica, pues no solo clasifican contenidos, sino que ayudan a los usuarios a reconocerse como parte de comunidades de aprendizaje, generando trayectorias más intencionales en un entorno pensado para el ocio.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Los resultados destacan que *TikTok* se establece como un entorno mixto entre la diversión y la formación; aquí el aprendizaje no formal cobra relevancia. La educación formal que ocurre en contextos organizados y sigue planes de estudio específicos es distinta al aprendizaje no formal que es natural, adaptable y se produce en situaciones cotidianas. En el análisis realizado, esta característica se ve reflejada en la diversidad de contenidos que, aunque no forman parte de un plan curricular, sí aportan conocimiento en formatos breves y fáciles de acceder.

La naturaleza breve de los contenidos (diez segundos hasta tres minutos) es clave para comprender el aprendizaje no formal en *TikTok*. Este tipo de clips permite a los usuarios recibir información variada de forma rápida, y a menudo de manera incidental, mientras exploran la plataforma sin un objetivo educativo claro. Este comportamiento coincide con lo establecido por la teoría del microaprendizaje, que subraya la eficacia de fragmentos pequeños de contenido para la adquisición rápida de conocimientos, especialmente en entornos digitales.

Ahora bien, los altos grados de interacción social indican que los usuarios no solo ven los videos de manera pasiva, sino que participan en dinámicas de validación, retroalimentación y creación colectiva de significado. Aunque el método de registro solo mide la cantidad de comentarios, también hay investigaciones que evidencian que en estos espacios los usuarios plantean preguntas, expresan inquietudes, comparten vivencias e incluso corrigen al creador. Estas acciones son señales de la aparición de comunidades prácticas, un elemento crucial en el aprendizaje no formal.

La distancia entre las cuentas institucionales y los creadores autónomos merece especial atención. Estos últimos atraen la atención del público mediante narrativas cautivadoras, el uso del humor, la edición dinámica y la adaptación a las lógicas algorítmicas de *TikTok*. Por otro lado, las cuentas institucionales suelen repetir formatos más estructurados y académicos, lo que limita su alcance. Este descubrimiento se alinea con estudios que advierten sobre la necesidad de que las instituciones educativas ajusten sus discursos y se acerquen a los lenguajes digitales más interactivos, sin comprometer el rigor académico.

En este contexto, el aprendizaje no formal en *TikTok* plantea un desafío tanto pedagógico como metodológico: aprovechar el potencial de la plataforma para estimular la motivación, generar interés y diversificar los recursos docentes, al mismo tiempo que se asegura que el contenido mantenga estándares de calidad, veracidad y aplicabilidad. Por ejemplo, un clip de 60 segundos que ilustra un concepto de biología puede ser una chispa de interés, pero difícilmente puede reemplazar a una clase formal; sin embargo, hará que el usuario busque más información, se integre en comunidades educativas o participe en procesos de aprendizaje más organizados.

Por último, es importante destacar que los hallazgos del instrumento hacen evidentes patrones de interacción y enfoque educativo; sin embargo, no logran probar de manera directa que se genere un aprendizaje significativo. Para establecer esto sería esencial realizar un análisis adicional que evalúe alteraciones en conocimientos, destrezas o aptitudes, junto con estudios cualitativos de las opiniones y entrevistas a los participantes. La información recolectada respalda que *TikTok* representa un entorno novedoso de aprendizaje no formal que debe ser valorado y explorado con más atención.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio permiten afirmar que *TikTok* está dejando de ser únicamente un espacio de entretenimiento para consolidarse como un entorno híbrido donde conviven diversión y educación, generando nuevas formas de aprendizaje informal que se ajustan a los intereses y hábitos de las generaciones digitales. La abundancia de contenidos con intención instructiva muestra que la plataforma se ha transformado en un ecosistema de circulación de saberes legitimados por su utilidad inmediata, donde la claridad, la síntesis y la aplicabilidad reemplazan a las credenciales institucionales como fuentes de autoridad. En este sentido, el conocimiento se convierte en un recurso social que otorga visibilidad, reputación y capacidad de interacción dentro de la lógica algorítmica.

La concentración de temas en áreas científicas y prácticas confirma la afinidad del formato con el microaprendizaje: más que profundizar en conceptos complejos, los videos despiertan curiosidad y actúan como detonantes que invitan al usuario a ampliar su conocimiento fuera de la aplicación. Esta dinámica convierte a *TikTok* en una puerta de entrada al saber, que más que un espacio de consolidación plantea oportunidades y límites. Por un lado, la brevedad y accesibilidad favorecen la motivación y la democratización del conocimiento; por el otro, la popularidad no garantiza rigurosidad; por lo tanto, la complejidad conceptual puede verse reducida.

Las diferencias entre creadores independientes e instituciones revelan una transformación profunda en la construcción de autoridad educativa. Los primeros logran conectar con la audiencia mediante narrativas cercanas, auténticas y adaptadas al lenguaje digital; por su parte, las instituciones suelen trasladar formatos rígidos y académicos que no siempre se ajustan a las dinámicas algorítmicas y culturales de la red. Este contraste muestra la necesidad urgente de que las entidades educativas deben reformular sus estrategias comunicativas, integrando elementos de la cultura digital sin perder el rigor académico; ello con el objetivo de ampliar su alcance y relevancia en plataformas como *TikTok*.

La interacción social registrada mediante *likes*, comentarios y compartidos sugiere que el aprendizaje en *TikTok* no es pasivo, sino que se construye colectivamente a través de procesos de validación, negociación de significados y conformación de comunidades de práctica. El uso recurrente de *hashtags* educativos refuerza esta autoorganización temática, permitiendo que los usuarios se reconozcan como parte de comunidades de aprendizaje y generen trayectorias más intencionales en un entorno originalmente diseñado para el ocio; este aspecto conecta con perspectivas conectivistas y con la idea de que el conocimiento se distribuye y se reformula entre múltiples actores.

Es importante señalar que los resultados muestran retos significativos: la abundancia de información sin criterios claros de validez, la posibilidad de que los contenidos de entretenimiento dominen sobre los educativos y la dificultad de evaluar el impacto real en competencias y aprendizajes significativos. Por ello, más que sustituir la educación formal, *TikTok* parece operar como un complemento motivacional que despierta interés inicial y abre puertas hacia procesos formativos más estructurados.

En conjunto, los hallazgos sugieren que *TikTok* participa activamente en la reconfiguración del espacio educativo contemporáneo: desplaza la centralidad de la institución hacia redes distribuidas, privilegia la comunicación efectiva sobre la certificación y convierte la atención en un recurso pedagógico clave. Su potencial educativo dependerá de la capacidad de los creadores y las instituciones para producir contenidos relevantes, veraces y atractivos; así como de investigaciones futuras que midan el impacto real en competencias, conocimientos y actitudes. También será necesario explorar la manera en que esta plataforma puede contribuir a la formación de comunidades de aprendizaje sostenibles, capaces de equilibrar la inmediatez del consumo digital con la construcción reflexiva y significativa del conocimiento.

FUENTES CONSULTADAS

- Afidah, N.; Kumala, H. y Bahasa, I., (2021), "Investigating students' perspectives on the use of TikTok as an instructional media in distance learning during pandemic era", *Dinamika*, 6(2), pp.47-68, <https://doi.org/10.21013/jems.v15.n1.p4>.
- Aguilar Mera, Gisela A.; Garzón Balcázar, Jenny M.; Pereira Has, Germania del R. y Arteta Rivas, Mirella M., (2023), "Uso de Tik Tok como una herramienta eficaz de aprendizaje en la educación superior", *RECIA-MUC*, 7(2), pp.22-30, [https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.\(2\).abril.2023.22-30](https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.(2).abril.2023.22-30).
- Aguilar González, Álvaro, Lorenzo Fernández, Esther y Muñiz Rodríguez, Laura (2019), "Mathumers creadores y consumidores de videos educativos sobre matemáticas", *Research Gate*, 2(3), pp.784-805, <<https://n9.cl/rl2qn>>
- Alcívar Moreira, Ángela V. y Yáñez Rodríguez, Marco A., (2021), "Las redes sociales y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica media", *Polo del Conocimiento*, pp. 40-53, <https://doi.org/10.23857/pc.v6i4.2537>
- Alves da Silva, Clailton y Ferreira, Carlos (2016), "Las redes sociales y el aprendizaje informal de Estudiantes de Educación Superior", *Acción Pedagógica*, 25(1), pp. 6-20.
- Amado, Nubia; Chiappe, Andrés y Leguizamón, Leonardo, (2020), "La educomunicación en entornos digitales: una perspectiva de la interacción dentro y más allá de las aulas de clase", 6(1), pp. 42-52, <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i1.4959>
- Acevedo Borrega, Jesús; Sosa-Díaz, María J. y Porras Masero, Isabel (2022), "Recursos digitales en educación superior: TikTok como herramienta didáctica", *REiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 11(2), p.623, <https://n9.cl/4lvj3>
- Cabero Almenara, Julio y Llorente, M. del C., (2015), "Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje", *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), pp. 186-193.
- Caldeiro Pedreira, Mari C. y Yot-Domínguez, Carmen (2023), "Usos de TikTok en educación. Revisión sistemática de la aplicabilidad didáctica de TikTok", *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, <<https://analisi.cat/article/view/v69-caldeiro-yot>>
- Carranza Alcantar, María del R. e Islas Torres, Claudia (2023), "Cómo las redes sociales pueden ayudar en el aprendizaje", *The Conversation*, 21 March. <https://theconversation.com/como-las-redes-sociales-pueden-ayudar-en-el-aprendizaje-201010>
- Carrasco Lecona, José O.; Carrasco Gutiérrez, Rosendo G.; Galán Torres, Graciela y Ley, Ana K. (2025), "Uso de Tik Tok como una herramienta eficaz de aprendizaje en la educación nivel Media Superior", *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), pp.154-165, <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3317>
- Cedrún, C.L., (2021), "La influencia de TikTok en la construcción de la identidad y socialización de los jóvenes", *MLS Communication Journal*, 1(1), pp.1-15. <https://www.mlsjournals.com/MLS-Communication-Journal/article/view/2531/2799>
- Chargoy Espinoza, Martha, (2023), "Educación formal y no formal en México: análisis comparativo y perspectivas de mejora", *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(3), pp.19-24.
- Clarissa, S. y Lobo, J., (2022), "Rising popularity of TikTok during the pandemic: utilization of the application vis-à-vis students' engagement", *American Journal of Interdisciplinary Research and Innovation*, 1(2), pp. 43-48, <https://doi.org/10.54536/ajiri.v1i2.699>.
- Coombs, Pilliph y Ahmed, Manzor (1974), *Attacking Rural Poverty; how Non formal Education Can Help. A Research Report for the World Bank Prepared by the International Council for Educational Development. Estados Unidos: ERIC, Institute of Education Sciences.*
- Coronel González, Karina (2023), "Uso de las redes sociales y su influencia en el desarrollo educativo", *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(3), pp. 1-10, <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6897>
- Crespo Ramos, Samuel; Vázquez Cano, Esteban y López-Meneses, Eloy J. (2021), "Impacto del contexto educativo en el comportamiento adolescente desajustado en las redes sociales virtuales", *Campus Virtuales*, 10(2), pp.69-83, <<https://goo.su/imHnUEC>> Crovi, D., (2016), "Juventudes y cultura digital. Las redes sociales como espacio de la interacción", en D. Crovi Druetta (ed.), *Redes sociales digitales: lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes*. La biblioteca, pp. 19-40.

- Dabbagh, Nada y Castañeda, Linda (2020), "The PLE as a framework for developing agency in lifelong learning", *Education Tech Research*, 68, pp.3041-3055, <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09831-z>
- Dai, Hai Min; Teo, Timoti, Rappa, Natasha A. y Huang, Fang (2020), Explaining Chinese university students' continuance learning intention in the MOOC setting: A modified expectation confirmation model perspective. *Computers & Education*, 150, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103850>
- Durán Ganchoza, Fabiola V; Rogel Gutiérrez, Edith R. y Bermeo Pacheco Javier (2020), "Impacto de las redes sociales en el proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas universitarias", *Universidad Técnica de Machala*.
- Escamilla Fajardo, Paloma, Alguacil, Mario y López-Carril, S. (2021), "Incorporating TikTok in higher education: Pedagogical perspectives from a corporal expression sport sciences course", *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 28, pp.2-13, <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100302>
- Fiallos Quintero, Bellen (2020), "La política cultural en el siglo XXI: entre la diversidad y el entorno digital", *Revista Científica UISRAEL*, 7(3), pp. 163-177, <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n3.2020.336>
- Flores-Mejía, J.G., Bernal-Vargas, M.G. y Velázquez-Gatica, B., (2024), "Uso de las redes sociales como herramienta de aprendizaje informal en estudiantes universitarios a causa de la pandemia de COVID 19", *Transdigital*, 5(9), p. 334. <https://doi.org/10.56162/transdigital334>
- Gallardo, Sara (2020), "Sociedad 5.0 o sociedad hiperconectada. La nueva revolución social, ¿promesa del futuro o realidad actual?", *Revista Sistemas*, (154), pp.51-67, <https://doi.org/10.29236/sistemas.n154a6>
- Galván Orozco, A.P., López Pérez, O., Chávez López, J.K. y Contreras López, E.X., (2022), "Entorno virtual de aprendizaje: las redes sociales para aprender en la universidad", *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(1), pp. 91-101, <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.12340>
- Gardner, Howard (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books.
- Gerards, R., De Grip, A. y Weustink, A., (2020), "Do new ways of working increase informal learning at work?", *Personnel Review*, 10, pp. 1-41, <https://doi.org/10.1108/PR-10-2019-0549>
- González Sanmamed, Mercedes, Sangrà, Albert, Souto-Seijo, Alba y Estévez Blanco, Iris (2020), *Learning ecologies in the digital era: challenges for higher education*, *Publicaciones*, 50 (1), pp. 83-102, <http://doi:10.30827/publicaciones.v50i1.15671>
- Hall, Jeffrey A. (2018), ¿"When is social media use social interaction? Defining mediated social interaction", *New Media & Society*, 20(1), pp. 162-179, <https://doi.org/10.1177/1461444816660782>
- Hernández Ortega, José y Rayón Rumayor, Laura (2021), "Teléfonos móviles, redes sociales y praxis en adolescentes", *Educatio Siglo XXI*, 39(3), pp. 135-156. <https://doi.org/10.6018/educatio.427011>
- Jaimes Barrera, Sandra; Ramírez Aguilar, Paola V.; Quijano Luna, Brenda V.; De León Vázquez, Irma I.; Flores Jiménez, Ivette; Tapia Castillo, Delia I. (2021), "Las redes sociales en la educación", España, *XIKUA*.
- Kemp, Simon (2022), "Digital 2022: TikTok's rapid rise continues", *Data Reportal*, <https://datareportal.com/reports/digital-2022-tiktok-headlines>
- Kolb, David (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall.
- Lamimi, Imane (2024), "Bite-sized learning on TikTok: exploring the platform's educational value within the framework of TAM (Technology Acceptance Theory)". *Open Journal of Social Sciences*, 12(04), pp.228-245, <https://doi.org/10.4236/jss.2024.124015>.
- Middleton, Stuart (2022), "For you? Using TikTok® to teach key content", *Management Teaching Review*, 7(3), pp.226-235, <https://doi.org/10.1177/23792981221096871>.
- Moreira Sánchez, Paola (2019), "El aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo social y cognitivo de los adolescentes", *Rehuso*, 4(2), pp.1-12.
- Peláez Barrios, Eva M. y Vernetta Santana, Mercedes (2021), "La expresión corporal desde casa a través de las TIC en Educación Secundaria Obligatoria", *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 26(277), pp. 152-172, <https://doi.org/10.46642/efd.v26i277.2322>
- Rama, Ahbi, M. (2023), "Students' perception on the use of TikTok as an effective learning media in improving students' vocabulary", *Journal on Education*, 5(4), pp. 17079-17086, <https://doi.org/10.31004/joe.v5i4.4047>

- Ramallal, Pablo M., (2021), "TikTok, red simbiótica de la generación Z para la realidad aumentada y el adverga-ming inmersivo", *Revista de Comunicación*, 20(2), pp.223–243, <https://doi.org/10.26441/RC20.2-2021-A12>
- Ramírez Montoya, María S.; McGreal, Rory y Obiageli Agbu, Jane F, (2022), "Horizontes digitales complejos en el futuro de la educación 4.0: luces desde las recomendaciones de UNESCO", *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), pp.09–19, <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.33843>
- Rodríguez Illera, José Luis (2018), "Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), pp.259–272, <https://doi.org/10.14201/teoredu301259272>
- Rovira Collado, José (2024), "De la Página a la Pantalla: El uso de TikTok como herramienta educativa para la elaboración de un booktrailer", tesis de Maestría, Universidad de Alicante, España, <https://goo.su/VzUQgB>
- Salazar Vallejo, Geovanna y Rivera Rogel, Diana (2024), "Edutokers latinoamericanos: alcance e interacción 2.0", *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 17(2), <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.13972>
- Sánchez, Felipe y Rodríguez Panigua, Augusto (2022), "Hacia una comprensión del mundo social virtual en la configuración de espacios de aprendizaje informal", *Foro de Educación*, 20(1), pp.370–393, <http://dx.doi.org/10.14516/fde.838>
- Sangrá Albert y Wheeler, Steve (2013), "New Informal Ways of Learning: Or Are We Formalising the Informal?" *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10, pp.107–115, <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1689>
- Siemens, George (2004), *Connectivism: A learning theory for the digital age*. *Elearnspace*, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1089.2000&rep=rep1&type=pdf>.
- Schugurensky, Daniel (2006), «This Is Our School of Citizenship»: Informal Learning in Local Democracy. En Bekerman et al. (eds.) *Learning in places. The Informal Education Reader*. New York, Peter Lang, 163–182
- Silva Gutiérrez, F.M. y Guamán-Ramos, M.G., (2024), "El TikTok como recurso didáctico en la enseñanza de las matemáticas", *Revista Científica Arbitrada De Investigación En Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR*, 7, pp.126–138, <<https://reicomunicar.org/index.php/reicomunicar/article/view/239>>
- Smitter, Yajahira (2006), "Hacia una perspectiva sistemática de la Educación no formal", *Laurus Revista de Educación*, 12(22), pp.241–256, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7610221>
- Tam, K., Rajendran, A., Muslim, N., Alias, J. y Afian, N., (2022), "The potential of TikTok's key features as a pedagogical strategy for ESL classrooms", *Sustainability*, 14, pp.2–22, <https://doi.org/10.3390/su142416876>
- Tejedor Calvo, Santiago; Cervi, Laura; Robledo Dioses, Kelly y Rodríguez Pulido, Cristina (2022), "Desafíos del uso de TikTok como plataforma educativa: una red multitemática donde el humor supera al debate", *Aula Abierta*, 51(2), pp.121–128, <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.121-128>
- Tobeña, Verónica (2020), "Pensar el futuro de la escuela desde comunidades de práctica. Claves desde TikTok", *ILEMATA*, 12(33), pp.222–233, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610008>>
- Tonato Ruales, Lida M. y Valencia Nuñez, Edison R. (2020), "Las redes sociales y su influencia en el desarrollo de habilidades sociales de los adolescentes", *Revista Cognosis*.
- Torres Donayres, Joule B. (2022), La soledad y la adicción a las redes sociales en adolescentes, tesis de licenciatura, Universidad Continental]. *Repositorio Institucional Continental*, <https://repositorio.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/11499>
- Torres Toukomidis, Ángel; De Santis, Andrea, Vintimilla, León Diego (2021), TikTok más allá de la hipermedialidad. *Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana*, 1(1), <https://doi.org/10.7476/9789978106815>
- Trilla Bernet, Jaume (1988), "Animación Sociocultural, Educación y Educación no formal", *Educación*, 13, pp.17–41.
- Tudor, Sofia Loredana (2013), "Formal-non-formal-informal in education", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, pp.821–826.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2021), "Education: From disruption to recovery", <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>

- Velarde Camaqui, Davis; Viehmann, Cristina; Diaz, Rosa y Valerio-Ureña, Gabriel (2024), "Características de los videos que favorecen el engagement de los divulgadores científicos en TikTok", *Revista Latina de Comunicación Social*, Madrid, <https://doi.org/10.4185/rlcs-2024-2232>
- Yépez Suárez, Santiago (2020), "Facebook más allá del aula. Usos y retos para el proceso de enseñanza-aprendizaje compartido de la historia y las humanidades", *Análisis Carolina*, (37), https://doi.org/10.33960/AC_37.2020

ALLAN HASCIEL ARAUJO VILLALOBOS

Doctor en Educación por la Universidad ETAC. Actualmente estudia la Licenciatura en Psicología en la Universidad Kuepa en la Ciudad de México. Labora en el "Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial 108". Entre sus publicaciones recientes se encuentran los libros editados bajo el sello Araujo Villalobos Allan Hasciel, Estado de México: Principios de ergonomía digital (2022); El ABC de los objetos virtuales de aprendizaje (2023); Cómo dar clases en línea, guía básica para docentes e instructores (2023)



Masculinidades en disputa: estigmas, exclusión y precariedad en la docencia de preescolar

Masculinities in dispute: stigma, exclusion and precariousness in preschool teaching

Africa Janet Gutiérrez Ambríz

ISCEEM, México

africa.gutierrez@isceem.edu.mx

recibido: 2 de septiembre de 2025 | aceptado: 8 de noviembre de 2025

ABSTRACT

This article explores the experiences of male preschool teachers, focusing on how gender stigmatization shapes their educational, professional, and symbolic trajectories. Based on a qualitative case study with a phenomenological design, structured interviews were conducted with nine male teachers from different municipalities in the State of Mexico. Findings show that, despite having the vocation and skills to teach at this level, male educators face cultural, institutional, and social barriers that hinder their professional development. Gendered task assignments, mistrust from families, and the invisibility of male figures in educational policies and discourses contribute to a context of symbolic exclusion and precariousness.

Keywords: masculinities, preschool education, gender stigmatization, symbolic exclusion, teacher precariousness.

RESUMEN

Este artículo analiza las experiencias de docentes hombres en el nivel preescolar, focalizando los efectos de la estigmatización de género sobre su trayectoria formativa, laboral y simbólica. Mediante un estudio de caso con enfoque cualitativo y diseño fenomenológico, se realizaron entrevistas estructuradas a nueve docentes hombres de distintos municipios del Estado de México. Los hallazgos muestran que, aunque los hombres poseen vocación y competencias para ejercer la docencia en este nivel, enfrentan resistencias institucionales, culturales y sociales que obstaculizan su desarrollo profesional. La asignación de tareas diferenciadas, las expresiones de desconfianza por parte de madres y padres de familia, así como la invisibilización de su figura en normativas y representaciones pedagógicas, configuran un escenario de exclusión y precarización simbólica.

Palabras clave: masculinidades, educación preescolar, estigmatización de género, exclusión simbólica, precarización docente.

INTRODUCCIÓN

La educación preescolar constituye una etapa fundamental en el desarrollo de las infancias. En ella se configuran vínculos afectivos, hábitos sociales y habilidades cognitivas esenciales (Inmujeres, 2005). Su propósito va más allá del cuidado: implica una mediación pedagógica que favorece la socialización, el lenguaje y el pensamiento simbólico.

A pesar de su relevancia, este nivel educativo sigue marcado por estereotipos de género que asocian únicamente al sexo femenino como el idóneo para desarrollarlo con niñas y niños pequeños. Históricamente, se ha atribuido a las mujeres la responsabilidad exclusiva del cuidado infantil; mientras que a los hombres se les asignan roles ligados a la fuerza, la racionalidad o el liderazgo (De Beauvoir, 1982; García Villanueva *et al.*, 2015). Esta división simbólica ha producido resistencia a los hombres que deciden formarse como docentes de preescolar, puesto que frecuentemente son objeto de sospechas, vigilancia institucional y exclusión simbólica (García Villanueva *et al.*, 2015; Incháustegui y Ugalde, 2005).

En este estudio, la brecha de género no se entiende únicamente como una diferencia numérica entre hombres y mujeres, sino como el resultado de una división sexual del trabajo que históricamente se asocia el cuidado infantil con lo femenino, limitando la presencia y legitimidad masculina en el nivel preescolar.

Entonces, la masculinidad se concibe como una construcción social y relacional (Connell, 1995, 2005) sujeta a jerarquías internas y tensiones contextuales. En espacios laborales feminizados, como resulta ser la educación preescolar, los hombres pueden experimentar formas de masculinidad cuestionadas o desplazadas; situación que permite analizar su experiencia como parte de un orden de género más amplio.

Desde la psicología social, el estigma se concibe como un proceso relacional que implica etiquetamiento, estereotipación y pérdida de estatus, enmarcado en dinámicas de poder (Goffman, 1963; Link y Phelan, 2001). En este sentido, los docentes hombres enfrentan no solo las exigencias propias del quehacer educativo, sino también narrativas que cuestionan su vocación, sus capacidades afectivas y en ocasiones su integridad. Como se observa en la Tabla 1, del total de 26,045 docentes de preescolar en el Estado de México, solo 938 son hombres, lo que representa aproximadamente 3.6 %, evidenciando una marcada brecha de género (SEP, 2020).

Tabla 1. *Matrícula de docentes de preescolar en el Estado de México*

Municipio	Hombres	Mujeres	Total
Acambay de Ruíz	17	132	149
Castañeda			
Acolman	5	230	235
Aculco	14	87	101
Almoloya de Alquisiras	6	39	45
Almoloya de Juárez	34	280	314
Almoloya del Río	1	19	20
Amanalco	6	59	65
Amatepec	7	91	98
Amecameca	3	113	116
Apaxco	1	43	44
Atenco	0	78	78
Atizapán	1	27	28
Atizapán de Zaragoza	6	706	712
Atlacomulco	10	202	212
Atlautla	0	47	47
Axapusco	3	46	49

Municipio	Hombres	Mujeres	Total
Ayapango	0	18	18
Calimaya	6	89	95
Capulhuac	1	55	56
Chalco	6	565	571
Chapa de Mota	9	66	75
Chapultepec	0	18	18
Chiautla	2	61	63
Chicoloapan	7	287	294
Chiconcuac	1	44	45
Chimalhuacán	21	974	995
Coacalco de Berriozábal	4	454	458
Coatepec Harinas	5	93	98
Cocotitlán	1	19	20
Coyotepec	2	67	69
Cuautitlán	2	230	232
Cuautitlán Izcalli	7	790	797
Donato Guerra	8	55	63
Ecatepec de Morelos	40	2,183	2,223
Ecatzingo	0	20	20
El Oro	11	72	83
Huehuetoca	10	213	223
Hueypoxtla	2	68	70
Huixquilucan	5	387	392
Isidro Fabela	3	11	14
Ixtapaluca	6	680	686
Ixtapan de La Sal	0	98	98
Ixtapan del Oro	5	16	21
Ixtlahuaca	20	290	310
Jaltenco	0	42	42
Jilotepec	5	190	195
Jilotzingo	0	49	49
Jiquipilco	11	144	155
Jocotitlán	4	134	138
Joquicingo	1	27	28
Juchitepec	0	43	43
La Paz	8	404	412
Lerma	15	232	247
Luvianos	8	81	89
Malinalco	5	59	64
Melchor Ocampo	3	79	82
Metepec	9	473	482
Mexicaltzingo	0	28	28

Municipio	Hombres	Mujeres	Total
Morelos	8	65	73
Naucalpan de Juárez	22	1,101	1,123
Nextlalpan	1	104	105
Nezahualcóyotl	24	1,328	1,352
Nicolás Romero	16	540	556
Nopaltepec	2	15	17
Ocoyoacac	2	121	123
Ocuilan	2	74	76
Otumba	0	66	66
Otzoloapan	1	13	14
Otzolotepec	9	132	141
Ozumba	0	49	49
Papalotla	0	13	13
Polotitlán	0	37	37
Rayón	1	22	23
San Antonio la Isla	0	43	43
San Felipe del Progreso	29	190	219
San José del Rincón	35	138	173
San Martín de las Pirámides	0	43	43
San Mateo Atenco	7	145	152
San Simón de Guerrero	3	21	24
Santo Tomás	1	22	23
Soyaniquilpan de Juárez	0	39	39
Sultepec	19	69	88
Tecámac	14	739	753
Tejupilco	32	220	252
Temamatla	1	23	24
Temascalapa	0	67	67
Temascalcingo	23	119	142
Temascaltepec	10	89	99
Temoaya	11	185	196
Tenancingo	6	194	200
Tenango del Aire	0	18	18
Tenango del Valle	7	153	160
Teoloyucan	1	136	137
Teotihuacán	1	119	120
Tepetlaoxtoc	1	52	53
Tepetlixpa	0	31	31
Tepotzotlán	4	142	146
Tequixquiac	4	55	59
Texcaltitlán	7	44	51

Municipio	Hombres	Mujeres	Total
Texcalyacac	0	11	11
Texcoco	14	446	460
Tezoyuca	6	67	73
Tianguistenco	6	176	182
Timilpan	2	34	36
Tlalmanalco	1	71	72
Tlalnepantla de Baz	3	848	851
Tlatlaya	20	113	133
Toluca	65	1,502	1,567
Tonanitla	0	16	16
Tonatico	0	28	28
Tultepec	2	237	239
Tultitlán	19	618	637
Valle de Bravo	12	133	145
Valle De Chalco Solidaridad	15	526	541
Villa de Allende	13	87	100
Villa del Carbón	5	98	103
Villa Guerrero	6	141	147
Villa Victoria	30	139	169
Xalatlaco	3	47	50
Xonacatlán	6	97	103
Zacazonapan	2	11	13
Zacualpan	4	50	54
Zinacantepec	19	301	320
Zumpahuacán	3	42	45
Zumpango	11	385	396
Total general	938	25,107	26,045

Fuente: Elaboración propia con base en la Dirección General de Información, Planeación, Programación y Evaluación de la Secretaría de Educación (2020).

Frente a este panorama, resulta imprescindible indagar cómo se configuran, resisten o reproducen las formas de estigmatización hacia los hombres que eligen ejercer en un nivel históricamente feminizado. Esta investigación parte de la siguiente pregunta: ¿cómo significan y viven los docentes hombres su experiencia laboral en la educación preescolar, desde su decisión vocacional hasta sus proyecciones profesionales, en contextos atravesados por estereotipos y estigmatización de género?

La pregunta de investigación delimita el horizonte comprensivo del estudio, orientándolo hacia el análisis de las experiencias vividas y los significados construidos por los propios sujetos. En congruencia con este encuadre fenomenológico surge el objetivo del estudio que consiste en comprender cómo los docentes hombres significan y viven su experiencia laboral en educación preescolar en contextos atravesados por estereotipos y estigmatización de género. De manera específica, se busca describir las vivencias relacionadas con el trato institucional y social; así como, analizar los significados atribuidos a su trayectoria profesional y examinar las tensiones identitarias derivadas de su inserción en un espacio laboral feminizado.

METODOLOGÍA

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo con el propósito de comprender los significados y vivencias de docentes hombres en educación preescolar, desde su propia voz y contexto. El estudio se desarrolló como parte de un proyecto académico orientado al análisis de las condiciones de género en la docencia de educación preescolar en el Estado de México. Se empleó el diseño de estudio de caso, idóneo para analizar fenómenos en profundidad dentro de su contexto real (Yin, 2003), articulado con una perspectiva fenomenológica que permitió explorar cómo los participantes experimentan la estigmatización de género, la exclusión simbólica y la construcción de su identidad profesional en un entorno históricamente feminizado (Husserl, 1997; Moustakas, 1994).

La generación de información se realizó mediante entrevistas estructuradas guiadas por cinco categorías temáticas: vocación, actores significativos, dificultades, trato y proyecciones profesionales. Cada entrevista duró entre 40 y 90 minutos y se llevó a cabo fuera del horario laboral, en espacios acordados con los participantes, a fin de preservar su comodidad y voluntariedad.

El muestreo fue no probabilístico, tipo bola de nieve, adecuado para acceder a una población poco visible y abordar un tema socialmente sensible. En cambio, se entrevistó a nueve docentes en activo, adscritos a escuelas públicas de seis municipios del Estado de México: Almoloya de Juárez, Calimaya, Lerma, Nezahualcóyotl, Toluca y Zinacantepec.

Para la presentación de testimonios se utilizó un código alfanumérico (D1-D9) que identifica a cada participante, preservando su anonimato. El análisis se llevó a cabo mediante codificación abierta y categorización temática, desde un enfoque inductivo propio del análisis cualitativo (Taylor y Bogdan, 1996; Strauss y Corbin, 2002), lo que permitió identificar patrones de sentido, tensiones y regularidades en los discursos.

La Tabla 2 presenta las características personales y profesionales de los docentes participantes. Esta información permite contextualizar sus trayectorias formativas y laborales.

Tabla 2. *Características personales y profesionales de los docentes participantes*

Docente	Edad	Estado civil	Hijas(os)	Formación profesional	Experiencia
D1	52 años	Casado	Sí	Licenciado en Preescolar. Universidad Pedagógica Nacional de Zitácuaro.	8 años
D2	45 años	Casado	No	Licenciado en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional.	27 años
D3	27 años	Soltero	No	Licenciado en Preescolar. Escuela Normal de Tejupilco.	5 años
D4	27 años	Soltero	No	Licenciado en Preescolar. Escuela Normal de Tejupilco.	5 años
D5	42 años	Casado	Sí	Licenciado en Preescolar. Centro de Actualización del Magisterio en el Estado de México, Toluca.	10 años
D6	25 años	Soltero	No	Licenciado en Preescolar. Centro de Actualización del Magisterio en el Estado de México y en la Escuela Normal Superior en Toluca.	2 años

D7	32 años	Soltero	No	Licenciado en Preescolar. Centro de Actualización del Magisterio en el Estado de México, Toluca.	6 años
D8	26 años	Soltero	No	Licenciado en Preescolar. Escuela Normal de Tejupilco.	4 años
D9	34 años	Casado	Sí	Licenciado en Preescolar. Escuela Normal de Tejupilco.	13 años

Fuente: elaboración propia con base en entrevistas estructuradas.

Como puede observarse, el grupo presenta diversidad generacional y de experiencia profesional, lo cual aporta heterogeneidad a las narrativas analizadas. Entonces, se procuró garantizar el rigor metodológico conforme con los criterios propuestos por Guba y Lincoln (1989): credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Para ello, se trianguló la información por categorías, se respetó la fidelidad del testimonio y se documentaron los procedimientos de forma sistemática.

Finalmente, el trabajo de campo se condujo bajo principios éticos: consentimiento informado, confidencialidad, enfoque empático y cuidado del bienestar emocional de los participantes.

RESULTADOS

Para la realización del análisis, cada uno de los docentes participó en una entrevista estructurada con una duración de entre 40 y 90 minutos. Durante estas entrevistas se formularon 18 preguntas organizadas en cinco ejes temáticos: vocación, actores, dificultades, trato y proyecciones. Estas categorías no solo orientaron la construcción del instrumento, sino que también funcionaron como marco analítico para la sistematización e interpretación de la información recabada.

Con el propósito de clarificar el alcance de cada una de las categorías, la Tabla 3 presenta la clasificación de estas y su respectiva descripción.

Tabla 3. *Clasificación de categorías*

Categoría	Descripción
1.Vocación	Conocer las razones por las que decidieron ser docentes de preescolar.
2.Actores	Identificar a las personas que influyeron de alguna manera dentro de su labor docente.
3.Dificultades	Describir las dificultades que han tenido en su formación, así como en la labor docente.
4.Trato	Conocer el trato que reciben como docentes de preescolar.
5.Proyecciones	Ver las expectativas profesionales que tienen como docentes de preescolar.

Fuente: elaboración propia.

Las categorías estructuran el análisis de los testimonios y permiten examinar las distintas dimensiones de la experiencia docente en un contexto atravesado por una estigmatización de género. A continuación, se presenta el desarrollo de cada una.

1. VOCACIÓN

Esta categoría da cuenta de las motivaciones iniciales, trayectorias personales y resignificaciones que llevaron a los docentes hombres a desempeñarse en el nivel preescolar. Sus historias reflejan decisiones condicionadas por el entorno, elecciones conscientes desde la infancia, o bien, pasaron a ser incorporaciones fortuitas, convirtiéndose a su vez en compromisos profundos con la educación infantil.

Algunos docentes manifestaron una afinidad temprana con la enseñanza en este nivel. El docente D5, por ejemplo, relató que desde primaria sintió el deseo de ser educador de preescolar, rompiendo así con el imaginario que asocia esta elección a una opción de descarte: “Desde chiquito dije: yo quiero ser maestro de preescolar”. Para él, el trabajo representa una oportunidad para combinar desarrollo profesional, vida familiar y estabilidad económica. De forma similar, D1 expresó: “me encantan los niños... me causa mucha risa el efecto sorpresa”, enfatizando una conexión emocional con la infancia y la importancia de los vínculos pedagógicos cimentados en el respeto, la socialización y la ternura.

Otros, como D2, se vieron influidos por una tradición familiar profundamente ligada a la docencia: “Mi mamá y mis hermanas fueron educadoras, yo crecí entre planas y cantos”. Aunque su vocación no partió de una elección independiente, encontró en el reconocimiento de sus exalumnos y en los logros de su comunidad educativa un fuerte sentido de propósito. Por su parte, D3 y D7 ingresaron al nivel por falta de opciones de formación en sus comunidades. Sin embargo, ambos resignificaron su elección inicial. D3 afirmó: “le encontré el gusto y el amor a ese nivel”, y describió cómo su trabajo lo llena de bienestar emocional. D7, aunque deseaba estudiar Educación Física, reconoció:

Ahora estoy aquí, estoy muy a gusto no me arrepiento, me gusta mucho lo que hago y pues sí al principio hubo un poco de rechazo porque me decían: “¡cómo, un varón en preescolar!”, pero pues con el tiempo pues se han dado cuenta que es algo normal hay apertura tanto para mujeres, hombres y me atrevo a decir para otro tipo de personas que tienen otro sexo; entonces no hubo tanto problema ya después.

Las historias de los docentes D4 y D8 muestran cómo las limitaciones estructurales (como la imposibilidad de salir de su comunidad o las condiciones económicas familiares) determinaron su ingreso al nivel. Finalmente, ambos destacan una transformación personal importante. El docente D8 pensaba que su ingreso era un accidente, pero hoy afirma con convicción: “He crecido mucho... quiero que mis alumnos sean mejores seres humanos”. Su narrativa muestra una conciencia crítica frente a los estigmas, especialmente en torno al trato corporal, y visibiliza cómo el lenguaje institucional sigue feminizando el rol docente.

Finalmente, el docente D9 eligió preescolar entre las pocas opciones disponibles en su Normal. Refiere que con el tiempo ha construido una identidad profesional sólida: “He sobresalido no solo por ser hombre, sino por mi trabajo”. Su reflexión sobre la presión social es clara:

De hecho, los oficios llegan todavía como profesora. Porque el departamento de preescolar se enfoca en las mujeres; creo que hay muchos compañeros buenos que podrían ser excelentes educadores, pero que por esas formas de pensar no se animaron y optan por hacer caso de lo que los demás piensen. Entonces creo que eso me ha ayudado también a conocerme, propiamente, pues a no caer en lo que piensan los demás.

En conjunto, estos testimonios evidencian cómo la vocación hacia la educación preescolar no siempre surge como una decisión anticipada, sino que puede construirse en el hacer, en la experiencia compartida con la infancia y en la resignificación constante del rol docente en un entorno históricamente feminizado. Las voces de estos docentes desafían los imaginarios tradicionales sobre la masculinidad, rompiendo esquemas en los estereotipos de género y posicionándose como agentes pedagógicos sensibles, reflexivos y éticamente comprometidos.

2. ACTORES

Esta categoría analiza las figuras significativas que han influido en la trayectoria profesional, simbólica e institucional de los docentes hombres en educación preescolar. Las experiencias compartidas evidencian la legitimidad de su presencia en el nivel depende en gran medida del tipo de vínculos que construyen con familiares, colegas, autoridades y madres y padres de familia, así como de la forma en la que enfrentan o resignifican los estigmas de género.

En varios casos, el entorno familiar resultó un factor de contención y respaldo. D1, por ejemplo, narra que su familia aceptó sin reparos su decisión de estudiar educación preescolar a los cuarenta años, mientras que D2 y D4 se formaron en núcleos familiares donde la docencia era una tradición. Este apoyo temprano contrastó con la experiencia de D5, quien optó por mantener en secreto sus estudios hasta sentirse consolidado en la carrera: “Mi familia no sabía lo que estaba estudiando”.

El acompañamiento institucional también resultó clave. D1, D3 y D5 destacaron el papel de docentes formadores, quienes no solo transmitieron conocimientos técnicos, sino una ética del cuidado y del compromiso pedagógico. En algunos casos, como el de D7, experimentó resistencias iniciales ejecutadas por una maestra: “esta carrera es para mujeres”; sin embargo, ante dicha consigna, se detonaron procesos de reafirmación identitaria por parte de él: “¡también puedo!”.

Los vínculos con madres y padres de familia constituyen uno de los mayores desafíos. La desconfianza inicial se expresó en frases como: “¿apoco sí es hombre o es puto?” (D1), o incluso en cuestionamientos velados sobre su presencia en el aula. No obstante, en la mayoría de los casos, estos prejuicios se diluyeron a partir de la interacción cotidiana, el vínculo afectivo con el alumnado y la calidad del trabajo pedagógico. Como expresó D8: “hay que romper los paradigmas... no tiene nada que ver su género”.

Una estrategia recurrente de legitimación ha sido el profesionalismo explícito. D2 optó por presentar su currículum ante las familias para generar confianza desde el inicio. Esta necesidad de “probar” constantemente su capacidad profesional refleja que, a diferencia de sus colegas mujeres, los docentes hombres no son asumidos automáticamente como legítimos, sino que deben construir esa legitimidad día a día.

En conjunto, la categoría muestra que los actores significativos operan como filtros de validación o resistencia. La masculinidad docente se ve interpelada por normas sociales que asocian el cuidado infantil con lo femenino, obligando a los hombres a ejercer su rol en condiciones de sospecha, pero también de posibilidad transformadora. Las redes de apoyo, el reconocimiento institucional y la construcción de alianzas con las familias se convierten en estrategias para habitar un espacio laboral que históricamente les ha sido ajeno.

3. DIFICULTADES

Los docentes hombres enfrentan una serie de dificultades en preescolar que trascienden lo operativo y se inscriben en un sistema simbólico que cuestiona su presencia en un espacio históricamente feminizado. La precarización que experimentan combina tensiones institucionales, violencia simbólica y desconfianza social, las cuales se manifiestan desde su ingreso hasta su permanencia laboral.

Las resistencias por parte de las familias constituyen un obstáculo recurrente. D1 y D2 relatan experiencias de rechazo explícito por parte de madres y padres, quienes dudaban de la capacidad del docente o retiraban a sus hijos al conocer el género de la persona que estaría frente a grupo. En el caso de D2, esta desconfianza escaló hasta una denuncia falsa que derivó en su detención; este episodio revela la fragilidad institucional ante los estigmas de género. D4 enfrentó acusaciones similares, lo cual lo llevó a afirmar lo siguiente:

En educación preescolar todo está dirigido para las mujeres, para los hombres no existe nada, para nosotros los hombres está más penado todo. No hay algo en donde a nosotros nos pueda librar de un problema y eso es algo complicado.

La distribución desigual de tareas también emergió como forma de discriminación. D2 fue excluido de eventos escolares, mientras se le asignaban actividades físicas en una reproducción de estereotipos masculinos. D5, por su parte, ha tenido que anticiparse al juicio social explicando su orientación sexual al inicio del ciclo, con el objetivo de desactivar prejuicios: “Dar a conocer quién soy” se convierte en estrategia de defensa.

En contraste, otros docentes como D6 y D7 no reportaron conflictos abiertos con las familias o sus colegas, aunque sí señalaron barreras estructurales como la falta de infraestructura, el hacinamiento en aulas o la sobrecarga administrativa. D3 subrayó el desfase entre los valores

escolares y los de las familias, mientras que D4, D5 y D9 enfrentaron exclusión en la toma de decisiones o en los espacios de validación profesional.

Entonces, se advierte que la vigilancia institucional, el rumor, los señalamientos infundados y la carga de “probar constantemente su legitimidad” son condiciones que moldean su día a día. Cabe mencionar que muchos persisten en el ejercicio docente a pesar de las tensiones, así lo advierte D8, quien logró transformar el rechazo inicial de las familias en reconocimiento al final del ciclo escolar. Su historia sintetiza una de las claves del habitar masculino en preescolar: la necesidad de resistir, resignificar y demostrar, desde la práctica pedagógica, que el cuidado, la ternura y la enseñanza no tienen género.

4. TRATO

Esta categoría visibiliza cómo los docentes hombres en educación preescolar configuran y negocian sus vínculos con diversos actores escolares en medio de imaginarios de género que marcan su inserción como excepcional, vigilada o incluso amenazante. Aunque algunos participantes relatan experiencias de respeto y colaboración, otros exponen formas de discriminación, control simbólico y violencia institucional que delinearán un trato diferencial.

Para docentes como D1, D3, D5, D6 y D7, la relación con el personal escolar y las familias ha sido, en general, cordial y respetuosa. En particular, D3 señala que su presencia es vista como “una novedad” valorada por la comunidad, mientras que D6 destaca la cooperación de las asistentes educativas en tareas sensibles. Cabe señalar que, incluso en estos contextos favorables, se perciben regulaciones implícitas que limitan el contacto físico y afectivo con las y los infantes: “si los niños me quieren abrazar, me quedo parado, estático” (D5); “yo no amarro, ni desabotono, ni para ir al baño, nada” (D7). Estas frases revelan una autovigilancia constante asociada al temor de ser malinterpretados, lo cual evidencia un trato diferenciado con respecto a sus pares mujeres.

Otros docentes han enfrentado experiencias más hostiles. El caso de D2 es paradigmático, ya que fue objeto de vigilancia institucional, restricciones en su vestimenta, agresiones verbales e incluso una denuncia falsa que derivó en su arresto, pese a ser exonerado. Su trayectoria expone los efectos más severos del estigma, donde el prejuicio de género se traduce en violencia simbólica, administrativa y judicial. De forma menos extrema, D8 rememora burlas en su etapa formativa y tensiones por la exigencia de vestimenta formal que limitaba su trabajo dinámico en el aula. No obstante, destaca su resiliencia al recordar su época de estudiante en la Normal, en donde en los desfiles le gritaban:

Aquí van los de “freescolar” (referencia a persona gay u homosexual), pero yo les decía: ni pongas atención, uno a lo suyo, al final de cuentas uno escogió esa carrera por “x” o “y” razón y hay que hacerlo de la mejor manera.

La imposición de normas diferenciadas también se manifiesta en aspectos simbólicos. D9 refiere haber recibido un trato “bueno, pero distinto” durante su formación, y luego en el ámbito laboral detectó resistencias por parte de directivas que “se sentían invadidas” ante su presencia. Como forma de agencia, resignificó el uso de la bata institucional: “la transformé en chaleco de obrero”. Asimismo, D4 señala que la exclusión se codifica desde el lenguaje institucional: “todo está dirigido a *las educadoras*”, invisibilizando a los hombres como sujetos legítimos del nivel.

Por otro lado, el testimonio de D5 revela un ángulo menos explorado: el acoso por parte de madres de familia, que lo coloca en una posición vulnerable sin posibilidad de defensa. Esta situación, junto con la sugerencia de evitar saludos como el beso en la mejilla: “Una directora me dijo que evitara saludar de beso a las madres de familia”. En este caso se acentúa la vigilancia corporal a la que están sujetos los docentes hombres. El trato institucional se entrelaza con una normatividad no escrita que lo posiciona como potencial riesgo.

En conjunto, esta categoría evidencia que el trato hacia los docentes hombres no solo opera a través de acciones explícitas, sino también mediante microrregulaciones que tensionan su identidad profesional y emocional. Entre la cordialidad y la sospecha, entre la inclusión y el control, su experiencia está marcada por una constante negociación entre lo esperado, lo tolerado y lo que se les permite ser como educadores en un espacio históricamente feminizado.

5. PROYECCIONES

Las proyecciones profesionales de los docentes hombres en educación preescolar ofrecen una mirada hacia el futuro de sus trayectorias, revelando tanto aspiraciones individuales como tensiones estructurales que atraviesan su ejercicio laboral. A través de sus relatos, emergen deseos de crecimiento académico, búsqueda de reconocimiento institucional, tránsito hacia funciones de liderazgo o exploración de ámbitos alternativos; todo ello mediado por la vocación, el contexto institucional y los estigmas de género.

Varios docentes como D1, D3, D4 y D9 expresan interés en ocupar cargos directivos, motivados no solo por el ascenso laboral, sino por el deseo de incidir en la mejora institucional. D1 proyecta concluir su doctorado como parte de un compromiso ético con la actualización continua. Los docentes, D3 y D4 aspiran a roles de liderazgo para transformar prácticas escolares desde una perspectiva de equidad de género. En particular, D4 sostiene que su presencia en espacios de decisión puede contribuir a “despertar la igualdad y equidad desde pequeños”, articulando una visión pedagógica con una dimensión política del rol docente.

Otros participantes como D5 y D8 proponen caminos menos convencionales. D5 plantea abrir un consultorio pedagógico para ofrecer atención personalizada fuera del aula institucional, mientras que D8 desea combinar el trabajo con familias y la formación de docentes, proyectándose como supervisor o pedagogo en una escuela Normal. Estas rutas reflejan una agencia profesional donde desborda el marco tradicional de la docencia y apunta hacia formas de intervención educativa más amplias, integrando lo pedagógico con lo afectivo y lo comunitario.

En contraste, docentes como D2 y D7 contemplan salir del nivel preescolar. D2 busca aplicar su experiencia en otros niveles educativos, desafiando la noción de que el preescolar es una etapa menor. D7, en cambio, visualiza su tránsito hacia funciones administrativas, considerando la docencia como una etapa formativa previa a roles con mayor incidencia estructural. Ambas posturas revelan cómo la movilidad profesional puede estar motivada tanto por proyectos personales como por los límites impuestos por la estructura escolar a los hombres en un nivel históricamente feminizante.

Estas proyecciones configuran un campo de sentidos donde la permanencia, la transformación y la movilidad se entrelazan con los mandatos de género, las condiciones del sistema educativo y la construcción de identidad profesional. Lejos de ser homogéneas, las trayectorias proyectadas por los docentes hombres en preescolar reflejan estrategias de resignificación frente a las tensiones que enfrentan en su día a día, reafirmando su vocación o trazando nuevas rutas para habitar el quehacer educativo con dignidad, sentido y agencia.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos evidencian un patrón persistente de trato diferenciado hacia los docentes hombres en el nivel preescolar, reflejo de construcciones socioculturales de género arraigadas en el ámbito escolar y comunitario. Esta diferenciación no es anecdótica, sino estructural, y se manifiesta en la elección profesional, la recepción por parte de actores sociales, las dificultades cotidianas, el trato institucional y las proyecciones laborales.

En términos vocacionales, los docentes participantes exhiben trayectorias heterogéneas: algunos accedieron al nivel preescolar por vocación genuina (D1, D5, D6), mientras otros lo hicieron por limitaciones económicas, familiares o geográficas (D2, D4, D8, D9). De acuerdo con lo señalado por Tenti (2007), las decisiones que llevaron a los participantes hacia la docencia no estuvieron necesariamente guiadas por una vocación previa, sino por condiciones estructurales que influyeron en su trayectoria. Aun así, la mayoría logró resignificar su experiencia profesional desde el compromiso ético y pedagógico.

La relación con los actores sociales estuvo atravesada por el apoyo de familiares y colegas, pero también por el rechazo inicial de madres y padres de familia. Casos como el de D2, quien enfrentó agresiones y una denuncia falsa, o bien para el caso de D5 y D4, los cuales fueron acosados por madres de familia y revelaron formas de violencia de género inversa y estigmatización de la masculinidad en contextos de cuidado, como advierten García Villanueva *et al.* (2015). Estos mecanismos de sospecha activan una vigilancia desproporcionada sobre los docentes hombres.

En cuanto a las dificultades presentes en los testimonios se muestra que la legitimación del rol masculino en el aula exige un esfuerzo adicional. Varios docentes (D1, D9) señalaron la necesidad de “ganarse” la confianza de las familias, revelando una carga simbólica basada en la meritocracia, la cual responde a la subordinación de masculinidades no hegemónicas (Connell, 2005). La reiterada exigencia de demostración de competencia acentúa las tensiones entre desempeño profesional y validación social.

La categoría de trato confirma una institucionalidad marcada por la desconfianza: vigilancia diferenciada (D2, D4), regulaciones específicas sobre vestimenta (D2, D8, D9) y restricciones en el contacto físico con el alumnado. Estas prácticas, más que proteger, refuerzan imaginarios de sospecha donde posicionan lo masculino como potencial amenaza (Louro, 1997), afectando la dimensión afectiva del vínculo pedagógico y reforzando una masculinidad desvinculada del cuidado.

Finalmente, las proyecciones de los docentes revelan un horizonte de transformación. Muchos expresan deseos de ascenso institucional (D3, D4, D9), de impacto formativo (D8) o de innovación pedagógica (D5), lo cual refleja una agencia profesional activa. Estas aspiraciones, más allá del reconocimiento individual, buscan incidir en el cambio estructural del sistema educativo, tal como lo plantea Freire (1996) para desafiar los mandatos de género y reconfigurar la masculinidad en la docencia.

En conjunto, los hallazgos muestran que los docentes hombres en preescolar transitan entre el estigma y la resiliencia. Y aunque enfrentan resistencias simbólicas, administrativas y comunitarias, también encarna una práctica pedagógica comprometida que cuestiona y transforma las lógicas de género en la educación.

CONCLUSIONES

Esta investigación permitió comprender cómo los docentes hombres experimentan su trayectoria laboral en el nivel preescolar, desde sus motivaciones iniciales hasta sus proyecciones, dentro de un contexto marcado por la feminización histórica del cuidado y por estereotipos de género persistentes. Sus relatos visibilizan tensiones identitarias, resistencias institucionales y mecanismos de estigmatización que condicionan su ingreso, permanencia y legitimación profesional.

En la dimensión vocacional, se identificaron motivaciones diversas: algunos docentes accedieron al nivel por vocación temprana, otros por factores estructurales como falta de alternativas o presión familiar. Sin embargo, la mayoría resignificó su práctica desde la experiencia, construyendo una identidad docente sólida y comprometida. Este hallazgo refuerza la idea de que la vocación no es un punto de partida fijo, sino una construcción situada en la interacción pedagógica (García y Gutiérrez, 2018).

Respecto a los actores sociales, los vínculos con las familias fueron ambivalentes. Si bien algunos encontraron apoyo, la mayoría enfrentó desconfianza, restricciones afectivas y, en casos extremos, violencia simbólica y denuncias infundadas. Estos relatos reflejan la tensión entre la figura masculina y los ideales culturalmente asignados al trabajo de cuidado (Connell, 1995; García Villanueva *et al.*, 2015), así como la hipervisibilidad del hombre como potencial transgresor (López y Rojas, 2021).

Las dificultades cotidianas estuvieron marcadas por mecanismos de control y diferenciación: observación constante, códigos de vestimenta rígidos y limitaciones en el contacto físico con niñas y niños. Estas prácticas institucionales refuerzan normas de género que restringen la posibilidad de ejercer una pedagogía sensible desde una masculinidad no hegemónica (Segura, 2019), y reflejan una cultura escolar que aún regula lo “apropiado” en función del género.

En cuanto a las proyecciones, todos los participantes manifestaron aspiraciones de crecimiento, ya sea hacia puestos directivos, campos de formación docente o modelos de intervención alternativos. Estas metas no responden solo a la movilidad profesional, sino al deseo de incidir estructuralmente en los imaginarios institucionales que reproducen jerarquías simbólicas. Su compromiso ético con la infancia se articula con una apuesta política por resignificar el rol del hombre docente desde una posición transformadora (Freire, 1996).

En síntesis, la experiencia de los docentes hombres en el nivel preescolar revela un campo de disputa identitaria en el que se entrecruzan vocación, resistencia y agencia. Cabe mencionar que, aunque su presencia sigue enfrentando múltiples barreras, también encarna posibilidades de transformación pedagógica y cultural. Promover su inclusión no es solo una cuestión de equidad laboral, sino una vía para despatriarcalizar la educación temprana, resignificar las masculinidades y construir un horizonte escolar más justo, plural y emancipador.

FUENTES DE CONSULTA

- Connell, Raewyn (1995), *Masculinidades*, Madrid, Morata.
- Connell, Raewyn (2005), "La organización social de la masculinidad", en Del Valle, T. (ed.), *Género*, Madrid, Ediciones Cátedra, pp. 139-162.
- De Beauvoir, Simone (1982), *El segundo sexo*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- Freire, Paulo (1996), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Ciudad de México, Siglo XXI Editores.
- García Villanueva, E., Macías, A. y Téllez, A. (2015), "Prácticas de exclusión hacia varones docentes en el nivel preescolar", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(2), pp. 77-102.
- García, M. y Gutiérrez, S. (2018), "Vocación docente: entre el mito y la práctica", *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), pp. 15-32.
- Goffman, Erving (1963), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, Sage Publications.
- Husserl, Edmund (1997), *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, Madrid, Alianza Editorial.
- Incháustegui, T. y Ugalde, L. (2005), *Género, ciudadanía y políticas públicas*, Ciudad de México, Inmujeres.
- Inmujeres (Instituto Nacional de las Mujeres) (2005), *La educación preescolar y el desarrollo de la niñez*, Ciudad de México, Inmujeres.
- Link, Bruce y Phelan, Jo (2001), "Conceptualizing stigma", *Annual Review of Sociology*, 27(1), pp. 363-385.
- López Sánchez, I. y Rojas, M. (2021), "Masculinidades no hegemónicas en espacios de cuidado: experiencias de docentes varones en educación inicial", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), pp. 445-470.

- Moustakas, Clark (1994), *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Segura, S. (2019), "Políticas escolares, género y diferencia: Una mirada crítica desde la educación inicial", *Revista Educación y Sociedad*, 40(2), pp. 203-223.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2020), Dirección General de Información, Planeación, Programación y Evaluación, *Estadísticas básicas del nivel preescolar en el Estado de México*, Toluca, Gobierno del Estado de México.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert (1996), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Tenti Fanfani, Emilio (2007), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Yin, Robert (2003), *Estudio de caso: diseño y métodos*, Madrid, Morata.

AFRICA JANET GUTIÉRREZ AMBRÍZ

Tiene un Doctorado en Educación y la Maestría en Investigación de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), en donde actualmente labora como Docente-Investigadora. Su línea de investigación es: Tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales.

Educación en valores éticos: un estudio etnográfico en el nivel medio superior del Estado de México

Education in ethical values: an ethnographic study at the upper secondary level in the State of Mexico

Shaday Santos Moreno López

El Arco, Valle de Bravo, Estado de México

shadaymoreon@live.com.mx

recibido: 31 de diciembre de 2025 | aceptado: 22 mayo de 2026

ABSTRACT

This research attempted to find out what is the meaning of ethical values education for students who are trained in this education; and, at the same time, to find out how teaching practice is developed, based on the experience of this type of students, to achieve this type of education. The Ethics 1 class taken by first semester high school students was taken. The objectives were to find out this meaning, which includes the significance of the institutional, the teaching attitudes and strategies, to educate in values based on the student's experience.

Keywords: education, ethical values, learning experience.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es conocer cuál es el sentido que los discentes dan a la educación en valores éticos y, al mismo tiempo, saber cómo esta es desarrollada por el docente a fin de que se logre un impacto en el sentir y actuar del alumnado. Para tales fines se retomó la clase de Ética 1 que cursan alumnos de primer semestre de preparatoria. Los objetivos fueron conocer lo que los alumnos de este nivel educativo entienden por educación en valores éticos y la forma en que creen que la institución, las actitudes y las estrategias docentes ayudan a educar en estos valores. La metodología utilizada para el estudio fue cualitativa de tipo etnográfico educativo.

Palabras clave: educación, valores éticos, experiencia discente.

INTRODUCCIÓN

Ante una educación mexicana incapaz de enseñar a satisfacer las necesidades humanas individuales, es preciso conocer el contenido y la forma en que la educación en valores éticos es impartida por el docente en las aulas. En un primer apartado se consultó el estado del arte, a fin de conocer las diversas maneras en que la educación en valores éticos ha sido analizada en los espacios áulicos de la educación media superior. En segunda instancia, se desglosa el tipo de metodología y las técnicas utilizadas en el trabajo de campo, así como su fundamentación y aplicación, a fin de analizar y discutir los resultados con en base en una interpretación y fundamentación teórica; en el tercer y último apartado se da paso a las conclusiones.

ESTADO DEL ARTE

El proceso de construcción del estado del conocimiento inició con la definición del problema de investigación; asimismo, se revisó la fuente de datos del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), ingresando las palabras clave del objeto de estudio: formación en valores; después se hizo la selección del material a analizar. En una segunda búsqueda se recurrió a la fuente de datos del IRESIE e IISUE de la UNAM, donde se siguió el procedimiento anterior e igualmente se procedió a hacer la selección del material. Finalmente, se recurrió a buscar el último estado del conocimiento del COMIE 2002-2011.

Respecto a las tesis retomadas del ISCEEM, se encontró una investigación cuya problemática fue ¿cuáles son los procesos y prácticas de la asignatura de formación cívica y ética en una telesecundaria que contribuyen a la formación de valores morales?; lo metodológico giró en torno a lo cualitativo y se fundamentó en los posicionamientos teóricos a Teresa Yuren, Pablo Latapi, Frondizi, entre otros. El objetivo principal fue “documentar la formación de valores morales en la asignatura de Formación Cívica y Ética desde la interacción maestro↔alumnos en telesecundaria” (Varela, 2009: 46). Las conclusiones de la investigación fueron: los alumnos valoran los contenidos dependiendo de las necesidades e intereses que cada uno tiene como adolescente; se requiere que el alumno asimile ciertas perspectivas y modos de enjuiciar para organizar su realidad y dar valor a las cosas; la congruencia que tenga el maestro con lo que predica repercute en su tarea de formador en valores, y que una relación horizontal maestro-alumno permite una conciencia moral más autónoma en los estudiantes.

En la siguiente tesis, la problemática consistió en saber ¿qué significados otorgan los alumnos de secundaria a los valores del respeto y la responsabilidad en el contexto escolar? También se parte de una metodología cualitativa, pero de corte etnográfico. Para el sustento teórico se retomaron los autores Piaget, Kohlberg, Latapí, Buxarraís, entre otros. El objetivo central fue “analizar en el ámbito escolar cómo los alumnos de tercero de secundaria otorgan significados a los valores, específicamente al respeto y responsabilidad, considerando lo cognitivo, afectivo y cómo los alumnos lo llevan a la práctica” (Amador, 2013: 16). Como conclusiones resaltan: para que los alumnos lleven a cabo valores se requiere que “no se capten únicamente como actos de conocimiento sino también, sentir el valor para que finalmente pueda ser llevado a la práctica de manera adecuada dentro del ámbito escolar” (Amador, 2013: 50). Se precisa que el maestro “intervenga y actúe enseñando los contenidos y procedimientos para lograr que el alumno se mueva emocional y cognitivamente para modificar o acomodar estructuras de antaño” (Amador, 2013: 77), y que el maestro dé razones a los alumnos cuando los instruye, con el fin de promover su autonomía moral, y la comprensión de conceptos morales que estimulen su desarrollo ético y moral.

Respecto a las páginas del IISUE y del IRESIE de la UNAM, se encontró una tesis en donde la problemática fue ¿cómo contribuye la enseñanza de la ética a la formación de los valores morales en el adolescente? El enfoque metodológico fue interpretativo y los autores Díaz-Barriga, Vygotsky, Aristóteles, Juliana González, Adela Cortina, Victoria Camps, entre otros, fueron el sustento teórico. Como propósito destacó el mejorar la enseñanza de la asignatura de Ética, la cual está dirigida a la formación de actitudes y valores morales en los adolescentes que están en el proceso educativo, y contribuir a la formación valoral. Los resultados fueron: saberse libre y responsable sirve para dar soluciones a los problemas; se debe partir de fundamentados en la tradición para construir una moralidad propia que sirva para elegir lo mejor para cada uno de nosotros como personas; también es necesario que el docente escuche temas de interés para los adolescentes a fin de que con ello desarrolle el curso, porque hay que entender que

la adolescencia “es una etapa en la que ‘son libres’ pero al mismo tiempo requieren vigilancia” (Díaz, 2006: 98).

Por último, se retomó la conferencia dictada por María Rosa Buxarrais, cuya problemática fue la educación en valores y democracia y el objetivo consistió en “fomentar la reflexión y la búsqueda de fórmulas educativas y eficaces en la educación en valores para el fortalecimiento de la democracia” (Buxarrais, 2013: 9). Los resultados fueron: la educación en valores se debe sustentar en autonomía, diálogo y respeto a la diferencia; las estrategias para desarrollar esos valores se basan en la construcción del yo, reflexión sociomoral y capacidades de convivencia; se debe enseñar a los alumnos a evaluar los medios de comunicación y comprobar hasta qué punto es creíble lo que dicen, y la educación en valores debe ser transversal, democrática, y basada en la familia a fin de que se potencien ciertos valores.

Respecto a los productos del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) en su estado del conocimiento que lleva por título: “La investigación en México en el campo de educación en valores 2002-2011”, se encontró la investigación “Perspectiva personal de la moralización: la experiencia de seis estudiantes”, cuyos objetivos fueron:

- a) identificar las experiencias y procesos de socialización que sustentan la construcción de la ética personal –formación moral– de seis estudiantes, b) identificar a las personas más relevantes en la adquisición de los valores personales, c) identificar la idea de los estudiantes acerca de su proceso personal de moralización, y d) comparar la influencia de diversas instancias socializadoras en la formación valoral de los sujetos (Barba, 2009: 99)

La metodología fue cualitativa y se sustentó teóricamente en Kohlberg; los resultados fueron: “la familia constituye el ámbito más relevante para promover el desarrollo moral y la escuela no representa una experiencia de importancia comparable a la familia” (Barba, 2009: 120) y “el papel del pensamiento ... la conciencia de su proceso de desarrollo y la atención a su experiencia en el aprendizaje, las historias ayudan a comprender la variedad de caminos en el crecimiento moral hacia la autonomía” (Barba, 2009: 120).

Al poner en balance todo lo anterior, se concluyó que la mayoría de las investigaciones concuerdan con un enfoque cualitativo de investigación. Respecto a los objetivos, se pudo observar que en su mayoría están encaminados a entender los valores de los alumnos y la forma como pueden ser educados en estos. En relación con los resultados, predominó el hecho de que los elementos a considerar para educar en valores son los intereses de los alumnos, su sentir y su pensar, la recuperación de conceptos y teoría vinculados con la vida diaria del alumno para creación de nuevas estructuras, las primeras experiencias del alumno con su familia y la congruencia docente y académica.

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico empleado en esta investigación fue el cualitativo, el cual está centrado en la subjetividad del sujeto. Para ello, se observó la práctica docente del maestro de Ética 1 y se entrevistó a ambos actores educativos, con el fin de obtener la información necesaria para analizar el impacto de los valores éticos en el alumnado.

Con el enfoque cualitativo se buscó el descubrimiento de la subjetividad de los sujetos y no la comprobación de una teoría; asimismo, se encontró una diferencia de subjetividades y no una uniformidad de estas, y se tuvo en cuenta que la subjetividad del investigador impregna las interpretaciones que él hace sobre su objeto de estudio.

Lo anterior se pudo llevar a cabo cuando, al indagar la causa de la falta de participación en el aula, se hizo evidente que algunos alumnos lo atribuyen al escarnio, esto es, si alguien se equivoca al participar en clase, la burla se hace presente, mientras que otros lo adjudican al desinterés que algunos alumnos tienen por la materia de Ética 1. Ante esto, no se esperó que una sola teoría explicara algunas subjetividades y descartara otras, sino más bien se encontró que debían usarse distintas teorías para explicar todas las subjetividades. Así se concluyó que la falta de participación podría deberse a las diversas causas que expusieron los alumnos y no solo a la que se circunscribiera a una sola teoría.

Debido a lo anterior, el enfoque cualitativo usado fue de tipo etnográfico educativo, ya que este busca rescatar la subjetividad de los sujetos para la generación de los conocimientos, en vez de intentar solamente verificar lo que dice una teoría. Según Piña (1997)

La etnografía educativa [...] no se vincula con ninguna teoría o teorías especiales, porque lo más trascendente metodológicamente es la construcción del conocimiento a partir de la vivencia de los actores y no desde un concepto consagrado dentro de una disciplina o teoría (10).

También se eligió este tipo de investigación porque es consciente de que la subjetividad de los sujetos no es algo que precise solo de una técnica de registro para ser captada, sino que la interpretación del investigador sobre dicha subjetividad influye considerablemente en la forma en que se capta. En este sentido, “la etnografía educativa tiene más que ver con la orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los modos en que recopila los datos” (Bertely, 2000: 27). Para trabajar los supuestos de esta investigación, se utilizaron los siguientes instrumentos: observación, anotaciones de campo, entrevista y bitácora de análisis. La observación de la clase de Ética 1 permitió dar cuenta de lo que en dicho espacio áulico se dice y hace. Esto debido a que “los papeles que permiten mayor entendimiento del punto de vista interno son la participación activa y completa” (Hernández, 2010: 417).

La segunda herramienta fueron las anotaciones de campo, que consistieron en registrar la observación directa y su interpretación. Las anotaciones de campo de la observación directa se refieren a las percepciones del investigador sobre los hechos. Las interpretaciones de la observación directa se refieren a las traducciones de las percepciones sobre los hechos generadas en dicha observación. Las primeras notas son de carácter descriptivo, mientras que las segundas son de valor analítico-interpretativo.

En este sentido, ante la multiplicidad de posibilidades interpretativas, se llevó a cabo la triangulación preguntando al sujeto investigado ¿cuál fue el sentido de la acción o práctica que observó el investigador?, ya que para dar credibilidad a las interpretaciones del investigador se tiene que “verificar con los participantes la riqueza de los datos y las interpretaciones, evaluar si éstos comunican lo que ellos querían expresar” (Hernández, 2010: 477). Por ejemplo, durante la entrevista al docente se le preguntó si creía que existieran entes demoniacos, porque eso parecía haber asegurado durante su clase: “seres de inframundo hacen daño” (OP101121), ante lo cual contestó: “yo nunca dije que existen entes demoniacos, lo que sí digo es que hay seres que jejeje, bueno las elites ... que en un altísimo porcentaje creen en esos seres y los adoran” (EM040722).

Por otro lado, para tratar de cumplir los objetivos de investigación se eligió la entrevista como herramienta para la recolección de datos, pues esta, a diferencia del cuestionario, “es más íntima, flexible y abierta” (Hernández, 2010: 418). Por otro lado, se optó por la entrevista de clase semiestructurada, la cual “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández, 2010: 418). Ello permitió saber que la irresponsabilidad de un alumno en ocasiones tiene su raíz en no saber realmente lo que quiere, como lo muestra parte de la entrevista semiestructurada:

I: ¿Qué obstáculos tienes para educarte en valores?

AO: No sé, igual y la irresponsabilidad mía

I: ¿A qué crees que se deba la irresponsabilidad?

AO: Flojera y falta de interés en la escuela

I: ¿Esto a qué crees que se debió?

AO: A veces me siento entusiasmado con todas las ganas, pero a veces como que no me siento tan decisivo en qué es lo que realmente quiero

I: ¿A qué crees que se deba esto?

AO: No sé, es la pregunta que siempre me he hecho (EAO8070222).

Las preguntas que se agregaron durante la entrevista surgieron de la segunda pregunta, lo cual permitió llegar a la raíz del obstáculo del alumno para educarse en valores: no saber lo que quiere.

Los tipos de preguntas que se incluyeron en la entrevista son de opinión, ejemplificación, contraste, expresión o sentimiento, así como simulación. El primer tipo de pregunta pretende indagar la creencia personal del sujeto respecto a un tema determinado. La segunda clase de preguntas consiste en pedir un ejemplo de alguna situación determinada. En la tercera se le cuestiona al entrevistado sobre “similitudes y diferencias respecto a símbolos o tópicos, y se le pide que clasifique símbolos en categorías” (Hernández, 2010: 420). El cuarto tipo de pregunta consiste en indagar el sentimiento que en el entrevistado genera un hecho determinado. Y la pregunta ubicada en la categoría cinco pide a la persona imaginarse en una situación hipotética para saber cómo actuaría dentro de determinada situación.

Ahora bien, en la investigación el primer tipo de pregunta se usó para saber la opinión del alumno respecto a la clase de Ética 1; la segunda se usó para saber qué maestro ha formado en valores al alumno según su perspectiva, ya que este tipo de preguntas “sirven como disparadores para exploraciones más profundas” (Hernández, 2010: 419); la pregunta de contraste se empleó para conocer la opinión del alumno sobre aquellos que creen que la congruencia de un maestro es determinante en la formación de valores y aquellos que piensan que esa congruencia no es necesaria para llevar a cabo dicha formación; la pregunta de expresión o de sentimiento se usó para saber cómo se sintieron los alumnos en su clase de Ética 1 ya que, según Amador (2013: 49), “se tiene que llegar al alumno a través de su sentir y como parte de ese sentir debe ser escuchado ya que percibe diferentes maneras los contextos en el que es integrado”; finalmente, la pregunta de simulación se utilizó para saber cómo formaría en valores a sus alumnos si el alumno fuera el profesor.

Respecto a los informantes, se priorizó sobre aquellos alumnos que conocían a profundidad la dinámica escolar, el tema abordado, y que además les interesara participar, pues “el que los informantes tengan un profundo conocimiento del contexto educativo estudiado, y de la problemática abordada, junto con la disponibilidad de tiempo o el interés que demuestra por la investigación resultan determinantes” (Rodríguez citado por Varela, 2009: 67). El interés por participar se infirió a partir del involucramiento que los alumnos tuvieron en tareas que se les dejó para la investigación: presentación del alumno y de sus intereses, así como responder a una pregunta acerca de en qué les había ayudado la clase de Ética 1 para cuidar de sí mismos y el conocimiento del tema se dedujo del tipo de respuesta que dieron en dichas tareas. Sin embargo, también se entrevistó al docente de Ética 1 con la finalidad de que pudiera confirmar lo que los alumnos habían expresado sobre él y su práctica docente, así como lo que se había interpretado de esta por parte del investigador durante la observación y las entrevistas.

Ahora bien, respecto al número de entrevistas a realizar con los alumnos se tomó en cuenta el criterio de saturación, el cual “indica el momento límite en el cual no emerge nueva información relevante. La información se satura cuando los nuevos entrevistados no realizan aportes diferentes ni sustantivos a los ya existentes” (Abero, 2015: 105); eso se dio a partir de la entrevista número 15.

Por otro lado, a lo largo de la construcción de datos pueden ir surgiendo elementos que insten a replantear el problema de investigación, y en cuanto a “las praxis se pueden volver sobre las subjetividades y las estructuras presionando a su reconfiguración. Estas reconfiguraciones pueden implicar asimilación de nuevos códigos, emergencia de otros que estaban sumergidos, rejerarquizaciones, polisemias y cambios de intensidad significativa” (De la Garza, 2000: 21). En este sentido, fue necesario un instrumento que permitiera ir registrando lo anterior: la bitácora de análisis, ya que en ella se desarrollan “anotaciones respecto a ideas, conceptos, significados, categorías e hipótesis que van surgiendo del análisis” (Hernández, 2010: 447).

En lo referente a los elementos que surgen del análisis, se realizó una codificación con base en una comparación constante de segmentos de contenido para agruparlos, o no, en una misma categoría según corresponda. Así: “El investigador va otorgando significados y descubriendo categorías. A cada una de éstas les asigna un código” (Hernández, 2010: 449). Dicha codificación fue abierta: “en esta se trata...con la identificación de categorías que pudieran ser interesantes, sin limitarnos; así como la inclusión de cuestiones que aparentemente no son relevantes para el planteamiento del problema” (Hernández, 2010: 450). Posteriormente, “se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones” (Hernández, 2010: 448).

En lo que se refiere a los supuestos, se utilizaron las matrices porque “son útiles para establecer vinculaciones entre categorías o temas...En cada celda el investigador documenta si las categorías o temas se vinculan o no” (Hernández, 2010: 465). Esto sirve para explicar los supuestos que surgen de los mismos informantes, pues “no se trata de que ellos validen nuestras opiniones, sino que narren sus propias vivencias” (Hernández, 2010: 466). Lo anterior busca dar validez dialógica, la cual consiste en “tomar con seriedad las realidades locales” (Saukko, 2012: 325).

Por otro lado, respecto a los instrumentos aplicados, el primero fue la observación participante. Aquí se registraron nueve clases en línea en el periodo del 15 de septiembre de 2021 al 20 de octubre de 2021; tres de ellas duraron aproximadamente 50 minutos y 6 un promedio de 25 minutos cada una. Se han simbolizado de la siguiente manera: OVFECHA (O=Observación, V=virtual). También se registraron un total de 8 clases presenciales desde el 25 de octubre de 2021 al 8 de diciembre de 2021. Cuatro clases duraron 60 minutos, y otras cuatro, 30 minutos, aproximadamente. Así fueron simbolizadas: OPFECHA (O=observación, P=presencial).

El segundo instrumento constó de un cuestionario de presentación del grupo, en el cual los alumnos dieron cuenta de los siguientes aspectos: nombre completo, metas y gustos. Este cuestionario se simbolizó de la siguiente manera: CPNÚMERODEALUMNO (C=Cuestionario, P=de presentación) y se aplicó el 6 de septiembre de 2021.

El tercer instrumento consistió en una pregunta con fines exploratorios donde los alumnos de forma voluntaria respondieron en qué les había servido el curso en su vida diaria. Dicho instrumento se representa como PENÚMERODEALUMNO (P= pregunta, E=con fines exploratorios) y fue elaborado el 20 de octubre de 2021.

El cuarto instrumento fue la entrevista semiestructurada. Respecto a los alumnos que con esta fueron entrevistados, son aquellos que al participar en clase dan muestra de conocimientos sobre la temática abordada y que además se han interesado por contribuir a la investigación realizando actividades propuestas por el investigador.

Las entrevistas se empezaron a aplicar el 26 de abril de 2022 y culminaron el 3 de octubre del mismo año; fueron un total de 16 entrevistas, de las cuales 9 se hicieron a alumnas, 6 a alumnos y 1 al maestro de Ética 1. Fueron simbolizadas de la siguiente manera: ENÚMERODEALUMNOFECHA (E=entrevista). Cuando se trata del maestro en vez de poner número del alumno se pone una (M) alusiva a la palabra maestro.

RESULTADO Y DISCUSIÓN

A nivel institucional, la educación virtual ofertada tuvo la desventaja de no influir en alumnos con poco interés por el estudio y la falta de contacto físico. En relación con esto, específicamente seis alumnos dieron un testimonio similar, cuando se les preguntó sobre cuál era la mejor forma de educar en valores, si en modo virtual o presencial:

Presencialmente porque en las clases virtuales yo vi que uno de mis compañeros... dejó la cámara encendida y no estuvo en toda la clase...; virtualmente hacemos otras cosas, como que no le damos importancia a la clase y no lo hacemos y en presencial yo creo que aquí le pondríamos mayor atención y tomaríamos más en cuenta lo que nos dicen (EA2030522).

Lo anterior demuestra una actitud autoritaria en muchos de los alumnos que, de acuerdo con Fromm (1979), genera sumisión frente a la autoridad e implica una falta de responsabilidad para con la empresa en común. En este caso, la sumisión se da cuando los alumnos tienen a la autoridad de forma presencial; es decir, bajo vigilancia, mientras que cuando dicha presencialidad está ausente, ellos pueden actuar sin estar sometidos a ninguna autoridad externa, aunque también presentan irresponsabilidad.

Por otro lado, no es lo mismo la práctica de un valor en forma virtual que de manera presencial, ya que, por ejemplo, el retraso de una respuesta en la primera forma no deja clara la causa de dicho retraso. “Una ausencia temporal en una comunidad virtual puede sugerir un cambio en las relaciones sociales dadas en la comunidad, o podría simplemente reflejar un impedimento técnico en la conectividad, por cierto, período” (Paech, 2009: 6 citado en Méndez, 2015: 78).

Ahora bien, considerando el retraso académico y el rechazo hacia el estudio presente en muchos alumnos, así como la falta de acceso a las tecnologías necesarias que presentaron gran parte de los estudiantes mexicanos durante la pandemia, se puede inferir que esto mermó el impacto educativo, porque “el aprendizaje productivo en línea también depende de aprendizaje bien desarrollado, tecnología, pensamiento crítico, investigación, e incluso habilidades de lectura y escritura, perseverancia y auto eficacia, lo cual muchos estudiantes no poseen” (Serdyukov, 2017: 16).

Por otro lado, los maestros que coincidieron en educar en el mismo valor tuvieron mayor grado de eficacia al momento de hacerlo. En relación con lo anterior, durante la entrevista una alumna mencionó que había adquirido el valor de la tolerancia hacia sus compañeros de grupo gracias no a uno, sino a tres maestros que le hicieron ver que las cosas no siempre salen como uno quisiera y por eso había que ser tolerantes con los demás. Aquí su testimonio:

AA: Me desesperaba en un trabajo, entonces, le dije al maestro: “no, mi compañero se estresaba mucho”. Y yo le dije, y me dijo: “es que tienes que ser tolerante porque, aunque tú lo quieras hacer súper bien, súper bonito, pero a veces las cosas no salen como nosotros queremos”, y pues sí me di cuenta que a veces hay que ser tolerantes también con nosotros mismos y tener mucha paciencia con el tipo de personas o incluso con nuestros familiares.

I: ¿Qué maestro te dijo esto?

AA: Fueron tres maestros, el maestro Abundio, la maestra Ceci y la maestra Érica. Me dijeron que no siempre va a ser como yo quiera y aunque nuestro trabajo esté súper bonito a veces no siempre se tiene toda la calificación que queremos obtener (EA2280422).

Esto demuestra que la educación en valores éticos precisa de una coherencia entre los agentes encargados de llevarla a cabo. Obviamente, dichos agentes no solo son los que están en la escuela, pero no por ello la congruencia institucional deja de ser importante, pues:

En el marco de la institución se da una interacción constante entre la estructura, la organización y la metodología didáctica. Esta correspondencia conlleva a juicios de valor y convierten a estos medios en vehículos decisivos de esquemas de valoración y de adhesión a determinados valores (Beltran y Augusto, 2011:97).

El apoyo para que el docente desarrollara los contenidos que creyera pertinentes en su materia tuvieron repercusión positiva al momento de educar en valores éticos. El testimonio del docente así lo constata:

Hubo un director y una subdirectora cuando nuestro directivo principal se fue de sabático y en esa ocasión estábamos peleados con esta cuestión del META; no se entendía cómo planear, entonces nos dijeron que teníamos la libertad por autoridades mismas de quitar o cambiar algún tema. Eso fue en el META, y yo decidí cambiar el temario y dar un curso real de filosofía. No puedes entender un curso de ética sin los filósofos, pero para este sistema sí; quitaron a los filósofos y pusieron otras cosas. En el temario nada más venía un pequeño inciso con las corrientes filosóficas, y ya, eso era todo. No te muestra un autor, nada; simplemente algunas corrientes que definen la ética, más o menos así decía el temario. Yo decidí aprovechar ese punto; bueno aquí dice corrientes y comencé a dar un curso de corrientes de ética, entonces me fui desde Heráclito porque también creo que hay un desfaseamiento en cierto modo, no hay una actualización. El primer gran ético no es Sócrates, es Heráclito. Entonces yo me fui con Sócrates, Heráclito, Platón, escuelas postaristotélicas, Epicuro, cínicos, cirenaicos, todos ellos... San Agustín, Santo Tomas, Ética de René Descartes (EM040722).

Lo anterior demuestra el impacto de la libertad que tiene el docente para definir los contenidos a abordar en su materia porque, con base en sus conocimientos éticos y filosóficos, retoma del programa solo aquello que considera oportuno:

Me parece que el temario original dista mucho de ser ético; si acaso es moral. Es una clase de moral, no de ética. Creo que mal entienden. Lo que es la ética y pensamos que es la ética son los valores, y eso es un absurdo; eso no es. La ética es la introspección como acceso al conocimiento del ser; es decir, lo que Sócrates ya había dicho...; es el conocimiento de sí mismo y el dominio de sí mismo. Yo trato de que el alumno realmente reflexione sobre sí mismo. El contenido que yo les doy es propiamente ético, del ethos griego..., de una forma de ser y estar en el mundo... El temario te habla de normas, o sea, por ejemplo, trae el Código Hammurabi, bueno, ¿cómo para qué?, o los 10 mandamientos ¿cómo para qué? Eso solo es teoría, solo es abstracción y es moral...; o sea la ética de hecho... es una forma de vida, basada en la reflexión, en lo que Sócrates llamaba la phronesis, sentir y pensar a la vez o pensar y sentir a la vez (EM040722).

A continuación, se expone el sentir de otro alumno sobre el término del curso:

I: ¿Qué opinas sobre la clase de Ética 1?

AA: Me pareció muy interesante porque me hizo ver la vida de una forma diferente, de que no toda la vida es como nosotros la creemos o quieren hacer las personas hacer creernos, sino el que nosotros tenemos que definir nuestra vida y no es tanto que nos digan cómo vivirla. También nos enseñó a abrir los ojos, que a lo mejor no todos tienen... la posibilidad de tener todo lo que nosotros tenemos al alcance y no lo valoramos, sino que lo desperdiciamos (EA2280422).

Aquí se ve claramente cómo el alumno logró un autoconocimiento al reconocer que la vida puede ser algo diferente a cómo él la percibe o se las quieran hacer ver otras personas. El siguiente testimonio da cuenta de que la clase del maestro tuvo un impacto en el autodominio en algunos alumnos:

I: ¿En qué te ayudó la clase?

A: Me ayudó a pensar y a evaluarme a mí mismo. Mis comportamientos y pensamientos los cambié de cierta manera y los adapté a las clases. Procesé la información que nos había dado el profesor y eso lo llevé un poco a mi vida... El maestro siempre decía que el estudiante es aquel que estudia; si no le das tiempo al estudio no eres buen estudiante. En ese aspecto yo empecé a cuestionarme si yo era buen estudiante o no y empecé a llevarlo a mi vida. En mi casa empecé a estudiar, empecé a elaborar mis trabajos con mejor desempeño (EA9090622).

Ello da cuenta del impacto que existe cuando se permite a un docente, que tiene un dominio aceptable de la asignatura y un interés genuino en hacer bien su trabajo, decidir los contenidos a enseñar en su clase, porque:

Si bien no somos sujetos de determinación curricular y muchos menos de construcción formal del currículum, podemos incidir en una gestión curricular crítica que permita desarrollar un currículum que rescate ideas pensadas sobre la educación que rompa con la pasividad de la comunidad (Madrigal, 2020: 51).

Además, una actitud docente que promueve la educación en valores éticos es aquella capaz de crear entornos amenos para el aprendizaje mediante el humor y el respeto, de interesarse por sus alumnos y ayudarlos, así como de actuar en consonancia con los principios que enseña.

Ahora bien, respecto al humor del maestro de Ética 1, un alumno menciona lo siguiente:

AO: Es muy gracioso ...; tiene una actitud muy buena, y para mí tiene cierta forma de hacer que le pongamos atención mediante su buen humor. Es bastante humorístico, pero a la vez es bastante serio con lo que ve. De vez en cuando es un poco gracioso, y de vez en cuando es un poco serio (EA9090622).

En relación con el respeto, una forma sobresaliente de manifestarlo consiste en no etiquetar o demeritar lo que el alumno opina. Para ejemplificar esto, basta el testimonio de otro alumno cuando menciona que su docente de Ética 1: “es comprensivo ... A lo mejor tu opinión está mal, pero tampoco te voy a ... dirían por ahí exhibir ‘ay estás mal, cómo se te ocurre esto’. Es comprensivo sí, y en cierta parte está bien” (EA4120522).

Para el alumno es importante que el profesor le brinde apoyo y comprensión, como lo externó una alumna cuando menciona que la amabilidad del maestro se expresa así: “Al escucharlos, darnos su punto de vista y comprendernos en problemas que luego llegamos a tener nos apoya en eso” (EA7020622). Durante la observación, esto se hizo evidente cuando el docente pedía la opinión de los alumnos respecto a los temas vistos en clase, escuchaba sus dudas y las respondía, daba su opinión a comentarios de los alumnos o mostraba tolerancia hacia ciertas cosas que no dependían de su pupilo, como su incapacidad de tener un pensamiento más desarrollado o subir un trabajo a la plataforma. Lo anterior habla del reconocimiento del docente hacia el alumno:

Una relación de aprobación solidaria y apreciación de las capacidades y formas de vida desarrolladas individualmente, en la medida que debe presuponer la experiencia vital de cargas y responsabilidades compartidas, incluye el elemento afectivo de la empatía solidaria, [ante esto] le es inherente el principio de diferencia igualitaria que puede alcanzar su desarrollo gracias a la presión de los sujetos individualizados (Honneth, 2010: 28- 30).

Para varios de los alumnos entrevistados es importante que el profesor sea congruente en cuanto a los valores éticos con los cuales pretende educarlos, porque no debe haber disparidad entre el hablar y el actuar:

AA: Es muy importante ser congruente con lo que tú actúas y con lo que dices. Si el profesor dice que debemos ser respetuosos y honestos, y lo ves que no lo hace claramente sería como si él solo se estuviera contradiciendo y eso genera un poco, quizá, dudas sobre si lo que estaba impartiendo era lo correcto (EA5020622).

Londono (2006) menciona que “un valor o sistema de valores propuestos por un educador son recibidos cuando el receptor percibe que aquél que los propone está investido por esos valores” (325).

Por otra parte, la educación recibida en casa es aquella capaz de favorecer u obstaculizar el desarrollo de los valores éticos, mientras que la educación fuera del hogar solo pueden reforzar lo que se hace en casa. Esto se ve reflejado cuando la misma alumna contesta la pregunta sobre cuáles los obstáculos de educación en valores:

AA: Aunque vayamos en la misma escuela, el comportamiento de las personas es muy distinto; entonces he pensado que quizá es desde la casa, los valores que te inculcan desde ahí, ya que, un ejemplo: aunque vayas a la misma escuela se manifiestan sus valores de las personas muy distinto, entonces yo creo las escuelas nada más refuerzan, pero si en la casa no te dan los valores que son correctos pues en la escuela no se puede hacer bastante (EA5170522).

Esto va en sintonía con Barba (2009) quien menciona: “La familia constituye el ámbito de experiencia social de mayor influencia o preponderante en la moralización de los sujetos. Los padres son las personas más significativas” (116).

También se deduce que el arte del maestro requiere el dominio de su área y de la pedagogía. Así lo da a entender una alumna cuando describe a su docente de Ética en los siguientes términos: “es una persona que sabe de lo que habla; es muy directo con sus temas porque sabe de qué tratan y ya nada más te los explica, entonces tú captas mejor así y no a un profesor que nada más te resume algo” (EA6240522).

El testimonio anterior comprueba lo que advierte Díaz (2006) cuando menciona:

Para empezar a lograr esta educación en las aulas no sólo se requiere que el profesor domine su disciplina sino que conozca y relacione en la práctica el conocimiento de otras disciplinas las cuales ayuden a ampliar el panorama del bachiller, disciplinas tales como la psicopedagogía, la filosofía de la educación, la psicología del adolescente, e inclusive los adelantos tecnológicos (la computadora, los recursos multimedia, etcétera) [...] con el objeto de comprender de manera integral los problemas sociales en los que [...] están viviendo los adolescentes y, a través del estudio de la ética encuentren alternativas (65).

Por último, dentro de las estrategias para educar en valores se encuentra la explicación, la cual, para ser eficaz, debe considerar los conocimientos previos de los alumnos. En este sentido, la experiencia personal del alumno y del docente son importantes para educarse en valores éticos.

Lo anterior tiene su fundamento en Piaget (1974) quien asegura que en el conocimiento “toda génesis parte de una estructura y desemboca en una estructura” (84). Eso quiere decir que el conocimiento adquirido por los estudiantes se da a partir de un marco mental previo para posteriormente construir estructuras nuevas de conocimiento.

Dichos esquemas se refieren a los referentes empíricos que los estudiantes tienen en su vida diaria, así lo indica una alumna cuando menciona que los temas de su clase de Ética 1 le parecieron “interesantes ya que nos los explica y nos los relaciona con nuestra vida cotidiana” (EA7020622). Otra alumna refiere que una buena explicación del maestro sobre cómo la elaboración de los trabajos le permitió educarse en valores como la responsabilidad, porque al ser clara la explicación en clase, ella cumple con lo que el profesor pide:

I: ¿Consideras que has adquirido o reforzado algunos valores en la materia de Ética 1?

AA: Ahora hay más responsabilidad. Antes tardaba en hacer los trabajos, entonces como ahora le entendía más al profesor, pues los hacía inmediatamente porque empezaba con los apuntes y eso (EA6240622).

La responsabilidad va de la mano con la calidad humana y con la disciplina que el maestro muestra a sus pupilos porque, como lo menciona otro joven, una buena forma de favorecer la atención en clase es que el maestro se dirija con respeto hacia los alumnos, pues afirma que:

El respeto, el tipo de vocabulario que se tiene en ese tipo de materia y la manera en la que habla es muy respetuosa y la gente como que presta más atención o hace menos interrupciones (EA4120522).

Esto, desde mi experiencia docente es así debido a que el alumno –al sentirse respetado por su docente– trata de corresponder de la misma forma prestando atención y no generando distracciones en clase. Por su parte, el maestro mantuvo una autoridad en clase, al no permitir el desenfreno estudiantil con llamadas de atención cuando hablaban o se distraían; esto demuestra que el docente está más próximo a un profesor dialógico que a uno autoritario o permisivo. Así lo afirma Freire (2005) cuando menciona:

El hecho de que en la teoría dialógica el liderazgo no tenga derecho a imponer arbitrariamente su palabra, no significa que deba asumir una posición liberalista en el proceso de organización, ya que conduciría a las masas oprimidas –acostumbradas a la opresión– a desenfrenos... La teoría dialógica ... niega tanto el autoritarismo como el desenfreno y ... afirma tanto la autoridad como la libertad (233-234).

Ahora bien, se pudo ver que la mayoría de los alumnos afirma que para educarse en valores éticos recurren a su sentir y pensar, así lo externa una alumna con el siguiente testimonio:

I: ¿La educación en valores éticos cómo considera el sentir, el pensar y el actuar?

AA: Con los padres te educan de acuerdo con sus enseñanzas de ellos, por ejemplo, te pueden decir esta cosa está bien hacerla, esta cosa no está bien hacerla y tú vas viendo, pensando si hacerla o no. También cómo te sentirías si llegarás a realizar esa acción y cómo pensarías también.

I: Esto de cómo te sentirías ¿de dónde surge, de ti, o lo promueven tus papás?

AA: De mí (EA6240522)

Sin embargo, de acuerdo con la investigación, como se recurre poco a ello, los comportamientos de los alumnos muchas veces son copiados de sus iguales, emulados de sus familiares o instaurados en ellos por la cultura, pero nunca nacen de su pensar y sentir auténticos. Así, lejos de poder ser espontáneos en sus acciones, algunos alumnos se ajustan a modelos externos, ya que:

Una de las premisas de esta espontaneidad reside en la aceptación de la personalidad total y en la eliminación de la distancia entre naturaleza y razón; porque la espontaneidad sólo es posible si el hombre no reprime partes esenciales de su yo, si llega a ser transparente para sí mismo y si las distintas esferas de la vida han alcanzado una integración fundamental (Fromm, 2007: 66).

Finalmente, los contenidos capaces de educar en valores son los que toman en cuenta los intereses de los alumnos, los cuales fueron divergentes y explicaron la falta de participación en clase. Así lo asevera el siguiente testimonio:

I: ¿A qué se debieron los silencios?

AA: A que la mayoría del salón no como que les interesaba o así ... no mostraban interés y algunas veces no prestaban atención a la clase y, por lo tanto, no podían formular ni dudas ni preguntas (EA13280622).

Esto indica que la alumna percibió falta de interés de gran parte de sus compañeros hacia la clase del docente de Ética 1, y esta desatención repercutió en que estuvieran desmotivados para aprender y participar en clase. En relación con lo anterior, Sacristán (2010) afirma: “Cuando los intereses de éstos no encuentran algún reflejo en la cultura escolar, se puede comprender que se muestren refractarios a ésta y quieran huir de ella; algo que puede reflejarse en manifestaciones de rechazo, enfrentamiento, desmotivación, huida, etc.” (12).

Por último, un aspecto importante para que se genere la reflexión en el alumno y sea capaz de educarse en valores éticos es analizar las causas y consecuencias de sus comportamientos. Durante la observación de la clase del maestro, lo anterior cobró notoriedad mediante el siguiente comentario acerca del docente: “por un lado se dice come frutas y verduras y por otro, pero tomate tu coca cola” (OP1251021). Ello lleva a que el alumno considere tanto las causas de tomar coca cola (publicidad) como sus consecuencias (daños a la salud), porque:

Examinando los fundamentos y las consecuencias de unos valores concretos, la investigación en valores se aleja del subjetivismo y camina hacia la objetividad al valorar lo que es importante o valioso, sean los valores en cuestión estéticos, políticos, medioambientales, éticos, sociales o de cualquier otra de las innumerables categorías dentro de las cuales entran los valores (Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F., 2014. S/N).

CONCLUSIONES

De acuerdo con el análisis de los testimonios de los alumnos entrevistados para esta investigación se indagó sobre cuáles son los elementos que favorecen la educación en valores éticos en la clase de Ética 1. Para ello se contemplaron tres áreas a analizar del trabajo docente: la dinámica escolar, la actitud, las estrategias y los contenidos.

Respecto a la dinámica institucional se llega a la conclusión de que los estudiantes de Ética 1 requieren una educación presencial para que su docente pueda transmitirles con mayor alcance los valores éticos debido a su desinterés y a que un contacto físico enriquece esa educación. Asimismo, que los docentes tienen que educar al unísono con los mismos valores para tener un mayor refuerzo de estos en los alumnos. Por último, el permitir que un docente con buena formación y experiencia en su ramo desarrolle contenidos que considera pertinentes para educar en valores éticos ha contribuido a dicha educación en algunos alumnos.

Por otro lado, en lo que cabe a la actitud y cualidades del maestro se concluye que debe ser congruente en su pensar y actuar, mostrar interés y solidaridad por el alumno, así como respeto y buen humor. Además, los docentes que imparten la asignatura de Ética en nivel medio superior requieren de un perfil especializado en lo referente a la asignatura que enseñan, aunado a nociones de pedagogía y la didáctica.

En cuanto al análisis sobre las estrategias para educar en valores éticos se concluye que los estudiantes de Ética 1 necesitan ser incentivados con actividades académicas que despierten en ellos mayor interés en la asignatura; que sus esquemas de conocimiento previo sean tomados en cuenta, de modo que les haga más asequible la explicación del maestro; que debido a que no se toma en cuenta el sentir y pensar del alumno, y no se promueve el respeto y reconocimiento capaces de velar por su integridad, este pierde interés en la clase y no presta atención a la explicación del maestro; finalmente porque los temas a desarrollar no van en consonancia con los intereses del alumno y porque no se analizan las causas y efectos de su actuar.

FUENTES DE CONSULTA

- Abero, Laura; Belardi, Lilián; Capocasale, Alejandra; García Montejó, Selva; Rojas Soriano, Gabriel (2015), *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento*, Uruguay, CLACSO.
- Amador Jaimes, Zenaida (2013), Tesis de maestría, *La significación que los alumnos de tercero de secundaria le otorgan a los valores éticos en el contexto escolar*, México, ISCEEM.
- Barba, Bonifacio (enero-junio, 2009), Perspectiva personal de la moralización: la experiencia de seis estudiantes, *Revista intercontinental de psicología y educación*, 11 (1), 161-183, <<https://goo.su/EOv4N>>
- Beltrán Poot, Augusto David (2011). "Retos y obstáculos en la promoción de valores: perspectiva de los profesores de bachillerato", en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE, <<https://goo.su/gAIU8>>
- Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- Buxarraís, María Rosa (2013), *Educación en valores y democracia*, México, IFE.
- Díaz Guerrero, Josefina (2006), Tesis de maestría, *La enseñanza de la ética: una contribución a la formación de los valores morales en el adolescente*, México, UNAM.
- Freire, Paulo (2005), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Fromm Erich y Maccoby Michael (1979), *Sociopsicoanálisis del campesino mexicano: estudio de la economía y la psicología de una comunidad rural*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, Erich (2007), *La vida autentica*, Argentina, Paidós.
- Hernandez Sampieri Roberto, Fernández Collado, Carlos, Baptista Lucio, Pilar (2010), *Metodología de la investigación*, Perú, McGrawHill.
- Honneth, Axel (2010), *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*, [Tr. Judit Romeu Labayen], Madrid, Katz-CCCB.
- Lipman, Matthew, Sharp, A.M. y Oscanyan, F.S. (2014), *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, <<https://goo.su/eyMrz7>>
- Londono Orozco, Ernesto (2006), Le Processus de Transmission des Valeurs chez les Jeunes: Etude comparative de trois configurations colombiennes [El proceso de transmisión de los valores entre los jóvenes: Estudio comparativo de tres configuraciones colombianas] (tesis doctoral en Educación) (Trad. J. Orozco Mangú), Français, Université Rennes 2.
- Madrigal Segura, Rubén (2020), "El currículum y la innovación. Primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana", *Revista RedCA*, Vol. 3, (7), pp.43-53
- Méndez Ruiz, María del Rocío y Aguirre Aguilar, Genaro (2015), Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. Estudios sobre las culturas contemporáneas, XXI (41), 67-96 <<https://goo.su/NyeOHI>>
- Piaget, Jean (1974), *Seis estudios de psicología*, México, Seix Barral.
- Piña Osorio, Juan Manuel (octubre-diciembre, 1997), "Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. XIX (78), pp. 39-56, <<https://goo.su/1umhR7>>
- Sacristán, Gimeno (2010), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, España, Morata.
- Saukko, Paula (2012), *Metodología para los estudios culturales en Manual de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what Works, what doesn't, and what to do about it? [La innovación en la educación: lo que funciona, lo que no, y qué hacer sobre esto] (La traducción es mía) *Journal of Research in innovate Teaching & Learning*, 10, (1), pp. 4-37
- Toledo De la Garza, Enrique (2000), "Subjetividad, Cultura y Estructura", *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, México, 83-104 <<https://goo.su/MdVwaKO>>
- Varela Vázquez, Alberto (2009). La formación de valores morales en las asignaturas de formación cívica y ética desde la interacción maestro-alumnos en telesecundaria, (tesis de maestría), México, ISCEEM.

Yurén, Teresa y Hirsch, Ana (2013), *La educación en México en el campo de educación y valores 2002-2011*, México, COMIE.

SHADAY SANTOS MORENO LÓPEZ

Maestro en Humanidades por la Universidad Autónoma del Estado de México y tiene una maestría en Investigación de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Las instituciones académicas donde ha trabajado son la Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Valle de Bravo y la Escuela Preparatoria Oficial 290.



Las habilidades del pensamiento: su olvido en los planes de estudio de educación primaria

Thinking skills: their neglect in primary education curricula

Mayra Elizabeth Moguel Vera

 <https://orcid.org/0000-0002-2934-1664>

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096, Ciudad de México
mayraelizamoguel@gmail.com

Alejandro Arturo Jiménez Martínez

 <https://orcid.org/0009-0003-1747-9476>

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
alejandrojimenez@iceoaxaca.edu.mx

Enrique Farfán Mejía

 <https://orcid.org/0000-0001-5934-2046>

Universidad Pedagógica Nacional UPN 096, CDMX Norte
efarfan@upn.mx

recibido: 25 de julio de 2025 | aceptado: 22 de enero de 2026

ABSTRACT

Thinking skills have emerged as a curricular content in Mexican primary education since the 1990s. Despite their importance, research on the subject in Mexico is scarce and focuses on the Spanish language (Acevedo, 2020; González, López et al., 2019). The objective of this research was to review the emergence and curricular transformation of thinking skills as a school content from 1993 to 2022 in primary education curricula in Mexico. The method used was interpretive historical documentation. The results reflect the permanence of the competency-based approach and, over time, the neglect of the presence and importance of skills as part of the structural nature of competencies, where they were one of the components and, in the end, the least developed.

Keywords: thinking skills, primary education, competencies, curricular content.

RESUMEN

Las habilidades del pensamiento aparecen desde la década de los años noventa del siglo XX en la educación primaria mexicana como contenido curricular. A pesar de su trascendencia, la investigación en México ha sido escasa, y se concentra en el área de español (Acevedo, 2020; González, López et al., 2019). El objetivo de esta investigación consistió en revisar la aparición y transformación curricular de las habilidades del pensamiento como contenido escolar de 1993 a 2022 en los planes de estudio de la educación primaria en México. El método usado fue el exegético histórico-crítico. Los resultados de este estudio darán cuenta de la permanencia del enfoque por competencias, a fin de conocer qué fue lo que se quedó en el olvido con el paso del tiempo: la presencia e importancia de las habilidades como parte de la naturaleza estructural de las competencias, uno de sus componentes relevantes y que, al final, resultó el menos trabajado.

Palabras clave: habilidades del pensamiento, educación primaria, competencias, contenido curricular.

INTRODUCCIÓN

COMPETENCIAS Y HABILIDADES

En la década de los años noventa del siglo XX, el enfoque de “currículum base” defendió el regreso a los aprendizajes básicos para la formación integral, planteando la elaboración de contenidos escolares en rubros competenciales que integraban “habilidades, conocimientos y actitudes” (Kirk, 1989: 555). Díaz Barriga Casales (2003) menciona otra fuente desde donde surge el enfoque, y con ello la aparición de las habilidades como contenido escolar: la psicología, particularmente la que denomina socioconstructivista. Con base en los trabajos de Vigotski, autores como Coll (2007) y Díaz Barriga Arceo (2005) desarrollan los conceptos de metacurrículum y de enseñanza situada. En el metacurrículum se introducen las habilidades a las que se les define como “procesos cognitivos que son la base de los aprendizajes” (Díaz Barriga-Casales, 2003: 53); con la incorporación de las habilidades se buscaba que el alumno aprendiera a aprender. En consecuencia, estas habilidades fueron llevadas al currículo escolar de manera transversal y extracurricular “para trabajar la enseñanza o fomento de dichas habilidades académicas y de pensamiento en todos los niveles de escolarización” (Díaz Barriga Casales, 2003: 53); es decir, se convirtieron en contenidos escolares.

Las habilidades surgieron como una tendencia mundial a partir de *La educación encierra un tesoro* escrito por Delors *et al.* (1996). En dicho compendio se proponen los cuatro pilares de la educación y se impulsa el concepto de habilidades para referirse a contenidos procedimentales en los planes de estudio; tales contenidos están integrados por “conocimientos, habilidades, prácticas, actitudes” (Arriaga, 2015: 158). Por su parte, las competencias tienen una naturaleza estructural, en donde uno de sus componentes es la habilidad y “la noción de competencia remite a una serie de conocimientos, habilidades y actitudes” (Díaz Barriga Arceo, 2005: 68); también se encontró en otros autores una definición muy parecida a la anterior: “de una u otra manera, un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (Medina y Domínguez, 2003, citado en Fuentes, 2007). Por tanto, sea que se exprese explícitamente o no se haga, las habilidades forman parte del currículo por competencias: “La integración de la información y de diversas habilidades es el elemento característico de esta perspectiva” (Díaz Barriga Casales, 2013: 136).

Hasta antes del lanzamiento de la Nueva Escuela Mexicana (Subsecretaría de Educación Básica, 2022) se habían aplicado tres reformas curriculares en la escuela primaria, en 1993, 2011, 2017. La primera reforma tuvo como principal novedad curricular el desarrollo de habilidades, y las dos siguientes se basaron en el modelo por competencias. En cuanto a la reforma curricular de 2022, a esta se la estructura como una separación del Modelo por Competencias.

A pesar de la trascendencia que tienen las habilidades del pensamiento como contenido escolar en la formación de las nuevas generaciones, el trabajo investigativo curricular en México es escaso y se concentra en el área de español (Acevedo, 2020; González Jiménez, Itze *et al.*, 2019). Por tal motivo, consideramos necesario partir del principio y comprender esta lógica curricular por competencias dentro de los propios planes de estudio y, en consecuencia, identificar si se incluyeron habilidades del pensamiento en los planes de estudio. En este sentido, surgen los siguientes cuestionamientos: ¿se siguió en la concesión curricular, efectivamente, una lógica por competencias? y ¿se incluyeron las habilidades del pensamiento en los planes de estudio de primaria? En consideración con lo anterior, se plantea el objetivo de este trabajo que se enfoca en investigar el origen y transformación de la lógica curricular por competencias y dentro de esta, las habilidades del pensamiento como contenido escolar en los planes de estudio.

ESTADO DEL ARTE

La revisión de las habilidades del pensamiento como contenido escolar advierte que en México dichas habilidades se introdujeron en los planes de estudio de educación básica en la reforma de 1993 (Díaz Barriga Casales, 2013). Históricamente se reconoce que Dewey, desde finales del siglo IX, consideró la inclusión del pensamiento reflexivo en la currícula escolar. A nivel mundial, su aparición se remonta a la década de los cincuenta del siglo pasado en el empleo de la taxonomía de Benjamin Bloom para el diseño curricular. Este autor considera que términos como “pensamiento” o “solución de problemas” son poco definidos o precisos; teniendo así que en

su taxonomía usa el concepto de “habilidades intelectuales y capacidades técnicas”, ubicando estas en el diseño de programas institucionales (Bloom *et al.*, 1990: 13).

Posteriormente, podemos identificar otra línea de desarrollo curricular vinculada con las habilidades del pensamiento, pero ahora desde el enfoque del pensamiento crítico; en este caso, se valora que los desafíos económicos, laborales y de vida cotidiana requieren desarrollar, desde las escuelas, en los futuros ciudadanos habilidades que les serán necesarias para el desafiante mundo del siglo XXI y, una de esas es el pensamiento crítico (Sarwanto, *et al.*, 2021).

El estado de la cuestión advierte que la presencia y desarrollo conceptual de las habilidades del pensamiento como contenido curricular sigue presente y se advierte en el debate y estudio contemporáneo internacional acerca de las llamadas HOTS por sus siglas en inglés, “Higher Order Thinking Skill o Habilidades del Pensamiento de Orden Superior” (Mahardhika *et al.*, 2025). De igual manera, la aparición de nuevos recursos como el metaverso, en los cuales se incluye la realidad virtual y realidad aumentada, se mantiene la preocupación curricular porque estos recursos promuevan aprendizajes relevantes como las habilidades del pensamiento (Rachmadtullah, *et al.*, 2023).

METODOLOGÍA

El método empleado para lograr el objetivo de esta investigación fue el método exegético histórico crítico (Caba, 1992). En primer lugar, se buscó identificar la presencia del concepto de habilidades del pensamiento en cada uno de los planes de estudio en términos cuantitativos. Solamente se consideró como objeto de análisis a los planes de estudio, sin considerar otros documentos curriculares como los programas de materia por grado escolar, a partir de dos razones: la primera razón se debió al relativo descuido que ha habido con respecto a este tema, y que permite la apertura de un estudio desde un primer acercamiento general a la cuestión, por lo tanto, se inicia con el plan de estudio dado que, en cuestiones curriculares, ese es el nivel más general del diseño (Taba, 1974). El segundo argumento, derivado del primero, refiere que dada la lógica curricular desde la cual se impone la teoría del diseño, los programas de asignaturas, así como cualquier otro tipo de documento como los libros del alumno o los libros del maestro, deberían apegarse a la lógica curricular marcada en los planes de estudio (González-Jiménez y Ruiz-Hidalgo, 2024).

En seguimiento con la explicación del método utilizado en este estudio, se mencionó el contexto curricular en donde se refiere a la habilidad curricular y, por último, se aplica una lógica comparativa entre los planes de estudio a partir de los criterios de cambio y la permanencia en el tiempo, en función de los hallazgos encontrados. Los documentos analizados fueron el Plan de estudios de la educación primaria 1993 (SEP, 1993); el Plan de estudios 2011 (SEP, 2011); el Plan de estudios 2017 (SEP, 2017) y el Plan de estudios de 2022 (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2022).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, se exponen los hallazgos del análisis por cada uno de los documentos curriculares mencionados y, posteriormente, se realizan los análisis comparativos entre los distintos planes de estudio.

Plan y Programas de 1993: las habilidades del pensamiento.

El Plan y Programas de Estudios 1993 planteó la necesidad de un cambio de paradigma educativo (SEP, 1993). De tal modo que el cambio curricular se relacionó con la aplicación del conocimiento y la creatividad; entonces no era suficiente buscar en el alumno solo el aprendizaje memorístico, sino desarrollar habilidades y procesos que permitieran un aprendizaje significativo. Sin embargo, esta redefinición curricular se hace sin fundamento teórico alguno, o al menos así parece, ya que no hay en el plan de estudios un aparato crítico que lo sustente; por el contrario, a pesar de buscar estos cambios tan relevantes no aparecen definiciones ni fundamentos conceptuales que establezcan el tema de las habilidades (Quezada, 2001).

En el Plan de Estudios 1993 advertimos que el término habilidades aparece por primera vez en la página 11, en conjunto con el de conocimientos; también, se refieren algunos diagnós-

ticos que dieron por resultado la identificación de las necesidades que tienen los estudiantes de primaria:

A lo largo de estos procesos de elaboración y discusión, se fueron creando consensos en torno a la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades realmente básicos, entre los que destacaban claramente las capacidades de lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente y un conocimiento más amplio de la historia y la geografía de nuestro país (SEP, 1993: 11-12).

Hay otro apartado curricular del Plan de Estudios 1993 donde se menciona la inclusión de las habilidades como parte de los contenidos escolares; este corresponde al apartado de objetivos formativos en donde se enuncian los propósitos del Plan y Programas 1993, QUE específicamente son cuatro:

1. La adquisición y desarrollo de habilidades propias de la lengua y las matemáticas.
2. Adquisición de conocimientos fundamentales relacionados con la preservación de la salud, la protección del medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales y los que proporcionan una visión organizada de la historia y geografía de México.
3. Una formación ética que haga a los niños conscientes de sus derechos y deberes y de la práctica de valores.
4. El desarrollo de la apreciación artística y el deporte (SEP, 1993: 13).

A su vez, la relación conocimientos-habilidades se explicita en el siguiente párrafo:

Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión. Con ello, se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales (SEP, 1993: 13).

En lo anterior se advierte un tratamiento específico de las habilidades en función de cada materia. Como se muestra en las citas anteriores, en este plan de estudios se da peso a la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del medio ambiente, aunque no se aclara la habilidad que lo permitirá ni cual sería. Con respecto a la historia y la geografía el Plan de estudios 1993 no sigue el enfoque por competencias, sino que se limita en los contenidos escolares de conocimientos. Para el caso de la lengua se plantea el cambio de paradigma de esta manera: pasar de una enseñanza formalista enfocada en la enseñanza de nociones de lingüística y principios de gramática estructural. “En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita” (SEP, 1993: 14-15). Aquí se percibe un cambio en el término que se utiliza, de tal forma que parecen equivalentes los términos, habilidad y capacidad. Después se enumeran ocho objetivos para el aprendizaje de la lengua; esto es:

que aprendan de manera eficaz la lectura y la escritura, desarrollen su capacidad para expresarse oralmente, apliquen estrategias adecuadas para redactar, reconozcan diferencias entre diferentes tipos de textos, adquieran el hábito de la lectura formándose como lectores reflexivos y que comprendan críticamente lo que leen, desarrollen habilidades para corregir sus propios textos, conozcan y apliquen las normas de uso de la lengua para lograr claridad en la comunicación y busquen información y la procesen como instrumento de aprendizaje autónomo (SEP, 1993: 15).

Con relación a la didáctica de las habilidades en el Plan de Estudios 1993, se promueve libertad para que los maestros elijan métodos y técnicas para la enseñanza de la lectura y escritura inicial. En este sentido, se sugiere que se ponga especial atención en la comprensión del significado de los textos. Asimismo, se plantea tomar en cuenta los diferentes niveles de conocimientos previos de los estudiantes con respecto a la lengua y escritura (Flores, 2015).

En matemáticas se habla de:

La orientación adoptada para la enseñanza pone el énfasis en la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas. Este enfoque implica, entre otros cambios, suprimir como contenidos las nociones de lógica de conjuntos y organizar la enseñanza en torno a seis líneas temáticas: los números, sus relaciones y las operaciones que se realizan con ellos; la medición, la geometría, a la que se otorga mayor atención; los procesos de cambio, con hincapié en las nociones de razón y proporción; el tratamiento de información y el trabajo sobre predicción y azar (SEP, 1993: 15).

Una vez analizada la conceptualización curricular que se le da a las habilidades en el Plan 1993 referimos que no hay consistencia en la forma de expresar las habilidades en las diversas asignaturas que integran el Plan de Estudios. Por otra parte, pareciera que hay una jerarquización entre las asignaturas que se establece considerando la presencia de las habilidades en cada una de estas. Se posicionan en primer lugar al Español y a las Matemáticas como asignaturas en las que se pueden desarrollar habilidades y destrezas. En un segundo puesto se encuentran Historia y Geografía en las que hay una contradicción en cuanto al tratamiento de las habilidades; por un lado, en la presentación del Plan de Estudios se indica que será suficiente con profundizar los conocimientos; pero, en los enfoques de los programas se plantea el desarrollo de nociones, las cuales se entienden a lo largo del documento como habilidades.

Junto con este análisis curricular de las habilidades del pensamiento en el Plan de Estudios 1993, también se advirtió que explícitamente en el Plan de Estudios se mencionan algunos problemas con relación al enfoque por competencias a los cuales debía prestarse atención. Se señalaba que se tenía que investigar el “impacto real y de los cambios que ha propiciado en las prácticas educativas” (Díaz Barriga Casales, 2003: 55). Tómese en cuenta la advertencia de que están por verse los beneficios supuestos de este planteamiento. Así, resulta importante mencionar que las habilidades son una categoría curricular inespecífica que incluye habilidades diversas, entre ellas las “habilidades del pensamiento”.

A manera de cierre, decimos que cuando en México aparece el Plan de Estudios 1993 en otros países ya se estaban implementando planes y programas fundamentados en el Modelo por Competencias. Y cabe destacar que en territorio mexicano ese modelo competitivo sería implementado en los diferentes niveles educativos hasta la siguiente década. Ya en el Plan 93 el término habilidades apenas se menciona cuatro veces, lo cual no evita que, a lo largo del documento, principalmente en la asignatura de Español, existan subtítulos que remiten inmediatamente a los componentes de la competencia como contenido escolar; es decir, enumeran conocimientos, habilidades y actitudes. Por lo anterior, se concluye que el mencionado Modelo por Competencias no fue explicitado en el Plan de Estudios 1993, pero sin lugar a duda estuvo implícito en la naturaleza estructural de la competencia a través de la relación entre conocimientos, habilidades y actitudes.

Las habilidades del pensamiento en el Plan de Estudios de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2011

Este plan de estudios hace hincapié en el “desarrollo de competencias”, y refiere que “ayudarían a los estudiantes a lograr el perfil de egreso” (SEP, 2014: 8); además, menciona explícitamente que esa “reforma curricular está orientada al desarrollo de las competencias y habilidades” (SEP, 2014:16); esta característica la identificamos en otros autores (Armendáriz *et al.*, 2014). De este análisis advertimos que en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2011 se hace una distinción entre las competencias y las habilidades. Recordemos que en el Plan 1993 las habilidades y las competencias también se diferencian y, además, se plantea una relación entre ellas, de manera tal que las habilidades están incluidas en las competencias. Esta relación de inclusión entre habilidades y competencia también se explicita en la RIEB 2011:

2. Competencias para la vida

Movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores- hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiesta en la acción de manera integrada. Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente, porque se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; es posible enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad (SEP, 2014: 38).

Otro rasgo de la RIEB 2011 es que propone una clasificación de las competencias en cinco tipos: “para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad” (SEP, 2014: 38-39). A fin de caracterizar cada tipo de competencias hacia el aprendizaje permanente, se incluirán habilidades lectoras y habilidades digitales; en los demás tipos de competencia no mencionan habilidades. En general, el tratamiento a las habilidades dentro de la RIEB 2011 se muestran a lo largo del Plan de Estudios donde se enuncia que se trabajará con ellas. La excepción es la asignatura de Español, donde sí se precisan las habilidades consideradas como contenidos escolares; cabe

señalar que se omite decir cuáles serían estas habilidades o de qué tipo de habilidades se refieren, como podemos ver en los siguientes párrafos:

Español-Competencias comunicativas, conocimiento de la lengua, habilidad para utilizarlas (p. 46), Segunda lengua: Habilidades para comprender frases y expresiones de uso frecuente (p. 47), Campo de formación: Exploración y comprensión del mundo natural y social. Constituye la base de formación del pensamiento crítico, entendido como los métodos de aproximación a distintos fenómenos que exigen una explicación objetiva de la realidad (p. 49), Exploración de la Naturaleza y la Sociedad- La finalidad de la asignatura Exploración de la Naturaleza y la Sociedad es que los alumnos fortalezcan sus competencias al explorar, de manera organizada y metódica, la naturaleza y la sociedad del lugar donde viven (p. 50), Historia- Desarrolla conocimientos, habilidades, actitudes y valores (p. 52), Formación cívica y ética- La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica está encaminada al logro de las competencias cívicas y éticas, que permiten a los alumnos tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos (p. 54), Educación Física- La Educación Física en primaria plantea que los alumnos desarrollen el conocimiento de sí mismos, su capacidad comunicativa y de relación, además de sus habilidades y destrezas motrices con diversas manifestaciones que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo, así como la construcción de normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego (SEP, 2014: 55).

En seguimiento con el análisis de la RIEB 2011, se toma atención a distintos contenidos escolares en los cuales se incluyen algunas de las habilidades del pensamiento consideradas frecuentemente en la literatura: reflexión, razonamiento, conocimiento, construcción de identidad, juicio crítico y memoria. Estas habilidades del pensamiento coinciden con diversas taxonomías para dar cuenta de las habilidades del pensamiento (Farfán *et al.*, 2018); aunque, se omite especificar qué habilidades de pensamiento se trata y, en consecuencia, se genera una zona de oscuridad curricular desde la cual se dificulta entender la fundamentación teórica del plan de estudio. Entonces, surgen limitaciones para la actualización docente cuando la literatura se vuelve incierta. Para evitar lo anterior se tendrían que hacer sugerencias a los profesores frente a grupo para comprender y operar el plan de estudios. Otro problema derivado de esta oscuridad curricular es que al dificultar el acceso teórico puede propiciar el mantenimiento de prácticas de enseñanza fundadas en el sentido común (Ribes, 2011).

Las habilidades del pensamiento en Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica (2017)

La reforma curricular de 2017 generó el llamado “Modelo Educativo de Educación Primaria 2017”. En esta reforma educativa se menciona 339 veces la palabra habilidades, entre las cuales se identifican 25 tipos diferentes de habilidades: habilidades socioemocionales, habilidades digitales, habilidades del pensamiento, habilidades para trabajar, habilidades cognitivas, habilidades de comunicación, habilidades corporales, habilidades para ser exitoso, habilidades de observación e indagación, habilidades para la identificación y regulación de emociones, habilidades para aprender por sí mismos, habilidades motrices, habilidades básicas para la vida y el trabajo, habilidades estratégicas, habilidades discursivas, habilidades metacognitivas, habilidades el lenguaje, habilidades matemáticas, habilidades de pensamiento crítico y creativo, habilidades argumentativas, habilidades lectoras, habilidades cívicas, habilidades complejas del pensamiento, habilidades técnico-musicales y habilidades artísticas. El propio Plan de Estudios de Aprendizaje Clave 2017 enuncia la clasificación de las habilidades en tres grupos: 1. Habilidades cognitivas y metacognitivas, 2. Habilidades sociales y emocionales y 3. Habilidades físicas y prácticas (SEP, 2017).

Una característica relevante de este Plan de Estudios Aprendizajes Clave 2017 es un glosario en el cual se encuentran definidas: habilidad, habilidades cognitivas, habilidades cognitivas superiores y habilidades socioemocionales.

La habilidad la define como:

Destreza para la ejecución de una tarea, física o mental. Las habilidades no están dadas en cada individuo, sino que se desarrollan en la interacción que tiene con el ambiente, de modo que los procesos individuales de aprendizaje y los procesos sociales de interacción necesitan coordinarse para lograr su mejora (SEP, 2017: 664)

Puede apreciarse en esta definición de habilidad un trasfondo empírico y social, en donde el origen de la habilidad es la interacción del individuo con su comunidad. Asimismo, esta definición hace susceptible enseñar las habilidades en tanto es un proceso claro y transparente, sin especulaciones en su hacer.

Las habilidades cognitivas superiores se definen como: “Procesos mentales que en mutua coordinación permiten la solución de problemas. Entre ellas se encuentran atención, percepción, memoria, elección de motivos, regulación emocional, autoconciencia, lenguaje, autocontrol, funciones ejecutivas, razonamiento y metacognición” (SEP, 2017: 664-665).

Cabe mencionar que la definición del Plan de Estudios Aprendizajes Clave 2017 (SEP, 2017) acerca de las habilidades cognitivas superiores es ajena a la de habilidades. Ahora se ofrece una definición subjetiva, dualista de la habilidad cognitiva. Curricularmente existe incongruencia conceptual entre estas definiciones.

En cuanto al tratamiento conceptual de las competencias, el Plan de Estudios Aprendizajes Clave 2017 (SEP, 2017) menciona 43 veces este término y lo define como un tejido de conocimientos, habilidades y, actitudes y valores, en el cual menciona que los conocimientos son: disciplinarios, interdisciplinarios y prácticos; en cuanto a las habilidades son: cognitivas y metacognitivas, sociales y emocionales; físicas y prácticas. Por último, las actitudes y valores son: adaptabilidad, mente abierta, curiosidad, confianza, responsabilidad, gratitud, integridad, justicia, igualdad y equidad. Debido a esto podemos ver que las habilidades están incluidas dentro de las competencias, ya que mencionan que es un tipo de trenzado de las tres dimensiones, siendo una de estas, las habilidades. Bajo la caracterización curricular de la relación competencia y habilidad es donde el Plan de Estudios Aprendizajes Clave 2017 coincide con el tratamiento de los planes de estudio de 1993 y 2011. Queremos resaltar este resultado en tanto que en la literatura sobre el tema se presentan interpretaciones distintas que nosotros consideramos erróneas. González- Jiménez y Valenzuela afirman que: “El Modelo Educativo (SEP, 2017), plantea cambiar el término de competencias por aprendizajes clave, este último definido como ‘el conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores’, orientado principalmente a incorporar a la sociedad del siglo XXI” (2019: 199). Es incorrecta su interpretación pues se sigue usando el concepto competencia en el plan de estudios, y la lógica curricular sigue apegada a esta definición por competencias.

Las habilidades del pensamiento en el Plan de Estudios y Marco Curricular 2022

A partir de 2022 se presenta una reforma en los planes de estudio de la educación básica bajo la denominación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que aspira, conforme el análisis de Moreno a “la búsqueda de una educación integral y humanista que permita disminuir las brechas de desigualdad educativa y abonen a una transformación social del país” (Moreno *et al.*, 2024: 2). Con base en esta reforma curricular, se revisó el Plan de Estudios y Marco Curricular de la Nueva Escuela Mexicana 2022 (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2022). Se identificó que la palabra “habilidad” se relaciona con el pensamiento, y se menciona 25 veces. De ellas, 14 corresponden a “pensamiento crítico”, ocho a “capacidades” y tres son “planteamientos generalistas acerca del pensamiento”.

Las habilidades del pensamiento aparecen en diversos apartados curriculares del Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana 2022: 15 menciones, se establecen en los ejes articuladores; 12 menciones en el Eje articulador *Pensamiento Crítico* del Plan de Estudios; una mención en el Eje articulador *Fomento a la lectura y la escritura*; una mención en el Eje articulador *Educación estética*.

La presencia de las habilidades del pensamiento en los campos formativos se da de la siguiente manera: 1. “Saberes y pensamiento científico”, 2. “Ética, naturaleza y sociedad” y 3. De Lo humano y lo comunitario”. Es decir, en general se menciona tres veces.

Por último, en el apartado, denominado “Programa analítico y sus componentes”, se menciona una vez, tres menciones en el apartado “Fases de aprendizaje” y una mención en “Malla curricular”.

A partir de la literatura referida en la bibliografía del Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana 2022, se aprecia que las habilidades se abordan desde la filosofía y desde la sociología. A pesar de ser un tema identificado con la psicología no se hace referencia a ningún autor destacado que aborda el contenido escolar desde esta perspectiva disciplinar. Sin duda el papel más relevante lo tiene la habilidad “pensamiento crítico” que, incluso, tiene un papel curricular relevante en la NEM (Gómez, 2024).

Comparación entre los distintos programas

Empezaremos enunciando las coincidencias entre los programas acerca de las habilidades del pensamiento como elemento curricular. Los cuatro programas analizados coinciden en incluir las habilidades del pensamiento (*hp*) como contenido curricular. Desde 1993, en cada sexenio se sigue con el enfoque curricular por competencias y se mantienen vigentes las habilidades del pensamiento; aunque, en cada periodo, se le presenta como si fuera la primera vez que se incluye. Este hallazgo coincide con el señalado por Acevedo (2020) en lo que respecta al currículo por competencias en general.

Otra semejanza encontrada en los cuatro programas escolares es que ubican preferentemente los contenidos de habilidades del pensamiento en los campos de conocimiento de español y matemáticas. Exceptuando el programa de 1993, los programas de 2011, 2017 y 2022 también ubican las habilidades del pensamiento como contenidos de otros campos formativos como Exploración y comprensión del mundo natural y social (2011), Ciencias Naturales y Tecnología (2017); Saberes y pensamiento científico; Ética, naturaleza y sociedades y De lo humano y lo Comunitario (2022).

También existe cierta coincidencia en los Planes de Estudio 2011, 2017 y 2022 en cuanto a la permanencia del pensamiento crítico como la habilidad de mayor relevancia curricular. Otra coincidencia entre todos los programas, aunque no es algo positivo, es la debilidad en las sugerencias didácticas para trabajar las habilidades del pensamiento.

En el tratamiento dado a las habilidades del pensamiento como contenido curricular identificamos que las diferencias más relevantes se encuentran en los Planes de 1993 y 2011, en los cuales se advierte cierta carencia de fundamentación conceptual con respecto a tales habilidades. Ya en el Plan 2011 la presencia de *hp* se concreta en el pensamiento crítico, exclusivamente. En los siguientes planes de estudio sí aparece esta fundamentación, aunque no deja de ser un aspecto débil; incluso hay confusión entre habilidad, competencia y capacidad. Es a partir del Plan de Estudios Aprendizajes Clave 2017 donde surge uno de los rasgos más relevantes de las habilidades del pensamiento: la definición conceptual mediante un glosario y una lista de referencias incluida. Esta organización y cuidado en las definiciones se mantiene en el Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana 2022, el cual abandona el enfoque psicológico para explicar las habilidades del pensamiento (*hp*), y en su lugar opta por una fundamentación filosófica y sociológica. En la tabla 1 se exponen de manera abreviada los resultados que arroja el análisis curricular.

Tabla 1. Resultados del análisis curricular

Programa	Presencia de las habilidades del pensamiento	Rasgo característico
1993		Fundamento psicológico. Énfasis en español y matemáticas.
2011		Las <i>hp</i> se incluyen en otros campos curriculares.
2017		Las <i>hp</i> se definen como habilidades cognitivas.
2022		Se enfatiza el pensamiento crítico, y se abandona el sustento psicológico.

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Iniciamos este apartado de conclusiones con una aparente paradoja: el título del trabajo refiere un olvido de las habilidades del pensamiento, por lo que lo expuesto en la tabla anterior podría generar la apreciación de lo contrario; pero los autores de este artículo hicimos una lectura diferente y concluimos que, como dice el título de esta investigación, hay un olvido de las habilidades del pensamiento en los planes de estudio porque los autores de la currícula de educación primaria a lo largo de la historia no explicitan la existencia de este tipo de contenido curricular, ni tampoco refieren su permanencia, ni señalan cómo va cambiando la conceptualización de las habilidades en el tiempo. Consideramos que este olvido también abarca la literatura de campo, la cual se ha pasado por alto a pesar de su permanencia histórica y su presencia actual en la NEM.

Esperamos que este artículo permita reflexionar en ese olvido que implica un error histórico, y establecer que las habilidades del pensamiento representan un contenido escolar; por ello, se debe de cuestionar acerca de las razones por las que se han pasado por alto. Advertimos, también, que el olvido en el discurso curricular oficial pierde de vista el aprendizaje de habilidades, fundamental en la Educación Básica en México; de centrarse en la información se dirige hacia el saber hacer, el razonamiento y la creación intelectual. Consideramos que de esta conclusión se derivaría una siguiente tarea, la investigación empírica en el aula, desde la cual los docentes puedan concretar la enseñanza de las habilidades del pensamiento. Junto con esta indagación empírica en las aulas, sería oportuno también conocer el punto de vista de los autores que trabajan planes de estudio enfocados en las intenciones curriculares y fundamentos conceptuales que los guiaron en la incorporación de las habilidades del pensamiento como contenido curricular al elaborar los planes de estudio aquí revisados. En estas dos tareas nos centraríamos como equipo de investigadores en un corto plazo.

Por otra parte, queremos resaltar que la permanencia de las habilidades del pensamiento como contenido escolar de 1993 a 2022 en los planes de estudio de la educación primaria en México, da cuenta de la permanencia del enfoque por competencias y de una preocupación por la congruencia con el modelo curricular que señalaba esta naturaleza estructural de las competencias, y donde las habilidades se mostraban como uno de sus componentes. Nos llama la atención que la llegada de la 4T en el Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana 2022 (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2022) declaró una ruptura con el pasado, y señaló críticamente el enfoque curricular por competencias; sin embargo, la NEM 2022 mantuvo a las hp en el currículo y al pensamiento crítico, como una de las hp más reconocidas en la literatura acerca del tema (Ennis, 2018), y con un papel protagónico en el currículo al considerarlo como uno de los ejes formativos (Gómez, 2024).

A lo largo de la revisión curricular advertimos que a pesar de que se mantienen las habilidades del pensamiento en todos los planes de estudio, su presencia es un espejismo curricular, ya que solo aparece en el marco de la indefinición conceptual y del desamparo didáctico. La indefinición conceptual abarca el concepto mismo de lo que deberá ser aprendido, particularmente, la teoría que explicaría lo que es la competencia y la habilidad, así como la habilidad del pensamiento. El desamparo didáctico lo advertimos empíricamente en los libros de texto y en los comentarios recopilados incidentalmente en nuestro quehacer cotidiano al trabajar con docentes de educación básica en su formación inicial y continua. Como dice Ruiz (1998), se mantiene la debilidad en la propuesta didáctica para trabajar las habilidades del pensamiento, a pesar de las advertencias de Díaz Barriga Casales (2003), acerca de que se tenían que cuidar las habilidades pues era estratégico para lograr un verdadero currículo.

El reconocimiento de la importancia de las habilidades del pensamiento como contenido escolar lo justificamos desde la historia de los distintos planes de estudio. Nuestra aportación consiste en hacer ver la importancia de conocer y operar el currículo como un producto cultural con determinada historia. En otras publicaciones, los autores han mostrado, incluso, cómo las habilidades del pensamiento, como contenido de enseñanza para las nuevas generaciones, tienen antecedentes que nos llevan incluso hasta la antigüedad (Farfán *et al.*, 2018), ubicando en la retórica los primeros planteamientos curriculares de lo que entonces se reconocía como habilidades del lenguaje y que ahora se han convertido en habilidades del pensamiento. Las habilidades del pensamiento, como contenido escolar, no solo tienen este largo antecedente, sino que prevalecen en la actualidad; por lo tanto, no se justifica pasarlas por alto en el debate educativo. Las habilidades del pensamiento forman parte del debate educativo internacional de

la actualidad, como es el caso de las llamadas habilidades del pensamiento de orden superior (*HOTS*, por sus siglas en inglés), propuestas para ser consideradas desde la educación universitaria hasta la educación básica (Tomaylla-Gutiérrez *et al.*, 2022). En esta última propuesta se propone el aprendizaje de habilidades como el *pensamiento crítico*, el *razonamiento* y las llamadas *habilidades metacognitivas*. Estas habilidades coinciden con la organización curricular de educación primaria de la Nueva Escuela Mexicana, que considera al *pensamiento crítico* como uno de siete ejes articuladores que corren a lo largo de los llamados campos formativos.

Las habilidades del pensamiento (*hp*) abren un promisorio campo de investigación; aunque, ello implique un necesario compromiso con la justicia social y el aprendizaje de los niños y las niñas en México quienes son una vía para *aprender a aprender*. Entonces, para impulsar este aprendizaje sería oportuno dejar atrás lo meramente memorístico para incorporar en la NEM metodologías, entre ellas *STEAM* como una de las vías didácticas que se podrían implementar en el aula el trabajo con las *hp*. Incluso, dos de los autores de este trabajo dan a conocer una propuesta de actualización para el cambio en la práctica del docente a través del Programa Interconductual para Promover Interacciones Complejas en la Escuela Primaria (PROICAP), en el cual se presenta una didáctica orientada a trabajar las *hp* en el campo formativo de saberes y pensamiento científico (Farfán *et al.*, 2018). Esta didáctica del PROICAP surgió como resultado de la observación y sistematización conceptual de las buenas prácticas de enseñanza que realizan los docentes mexicanos en las aulas de escuelas públicas de zonas urbanas marginadas (Mares *et al.*, 2023).

Este camino tiene por delante una cuesta que para subirla se necesita que tanto investigadores como docentes reconozcan la existencia de las habilidades del pensamiento en el currículo.

FUENTES CONSULTADAS

- Acevedo, Roberto (2020), "El concepto de Competencias en la Educación Básica Mexicana de 1992 a 2018", tesis de maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México.
- Armendáriz, Héctor; Ruiz, Salvador y Alarcón, Daniel (2014), "La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en la planeación, desarrollo, materiales y evaluación por competencias", *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 2(1), Chihuahua, Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, pp. 27-36, doi: <https://doi.org/10.33010/recie.v2i1.439>
- Arriaga, Juana (2015), "Desarrollo de habilidades en la escuela del Siglo XXI", en Arriaga, Juana; Castillo, David y Flores, Lorena (coords.), *Miradas de la historia de la educación básica en México*, Ciudad de México, Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 153-168.
- Bloom, Benjamin y col., (1990), *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*, Argentina, Editorial EL ATENEO.

- Caba, José (1992), "Métodos exegéticos en el estudio actual del Nuevo Testamento", *Gregorianum*, 73(4), Roma, Pontificia Università Gregoriana, pp. 611-669.
- Coll, César (2007), "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio", *Aula de innovación educativa*, 161, Barcelona, Graó, pp. 34-39.
- Delors, Jacques; Mufti, In'am Al, Amagi, Isao; Carneira, Roberto; Chung, Fay; Geremek, Branislav; Gorham, William; Kornhauser, Aleksandra; Michael Manley, Michael y Padrón Quera, Marisela; Savané, Marie-Angélique; Karan Singh, Karan; Stavenhagen, Rodolfo; Myong Won Suhr, Myong Won y, Zhou, Nanzhao (1996), *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio), España, Santillana/ Ediciones Unesco.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2005), "Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa", *Perfiles educativos*, 27(107), Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 57-84.
- Díaz Barriga Casales, Ángel (2003), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, Ciudad de México, Grupo Ideograma Editores.
- Díaz Barriga Casales, Ángel (2013), *La investigación curricular en México (2002-2011)*, México, ANUIES.
- Ennis, Robert (2016), "Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision", *Topoi*, 37(1), Londres, Springer Nature Link, pp. 165-184, <<https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>>
- Farfán, Enrique; Moguel, Mayra y Rocha, Héctor, (2016), "Efecto del curso PROICAP en el lenguaje del docente de primaria", Cuba, Revista CONRADO.
- Farfán, Enrique; Perdomo, Luis y Mora, Francisco (2018), "Habilidades del Pensamiento y Retórica", *Conductual*, 6(2), España, Sociedad para el Avance del Estudio Científico del Comportamiento, pp. 70-85, <<https://www.conductual.com/6.2.html>>, 25 de mayo de 2025
- Flores, Claudia (2015), "Estrategias de enseñanza para la comprensión lectora en planes y programas de estudio de 1993 a 2011 en primaria", tesina de especialidad, Universidad Pedagógica Nacional, Tlaxcala.
- Fuentes, María Teresa (2007), "Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual", *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), Bogotá, Universidad Católica de Colombia, pp. 51-58, <<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/issue/view/49>>, 4 de mayo de 2025
- Gómez, Cinthia (2024), "El pensamiento crítico en la nueva escuela mexicana: un estudio documental", *Formación Estratégica*, 7(1), Colombia, Instituto de investigación y formación estratégica, pp. 86-106, <<https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/116>>, 12 de junio de 2025
- González-Jiménez, Cynthia, y Ruiz-Hidalgo, Juan Francisco (2024), "Coherencia curricular. El caso de las ecuaciones lineales en un libro de texto de Costa Rica", *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 38, Brasil, Universidad Estadual Paulista, doi: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v38a230090>
- González-Jiménez, Itze y Valenzuela, Gloria (2019), "Análisis del Plan de estudios 2011 con respecto al Nuevo Modelo Educativo en la Escuela Primaria", ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación, 26, 27 y 28 de septiembre, Tlaxcala, en Universidad Autónoma de Tlaxcala (ed.), *Debates en Evaluación y Currículo*, Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala-CIE, pp. 1292-1302.
- González López, Mariela; Machín, Juan y Tarango, Javier (2019), "Las habilidades de pensamiento e informativas en el libro de texto de español: cronología de los planes de estudio en México", *Debates por la Historia*, VII(2), Chihuahua, Universidad Autónoma de Chihuahua, pp. 19-46, doi: <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v7i2.134>
- Kirk, Gordon (1989), *El currículo básico*, Barcelona, MEC.
- Mahardhika, Galang Adhithia; Wirza, Yanty; Al-Kahfi, Faksi Rana and Mababaya, Ahmad Dindang (2025), "Analyzing HOTS Labeled Questions in An EFL Fifth Grade Elementary School Textbook", *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 10(1), Indonesian, Universitas Islam Negeri Sultan Aji Muhammad Idris Samarinda, pp.165-183, <<https://ijeltal.org/index.php/ijeltal/article/view/1983>>.
- Mares, María Guadalupe; Rueda, Elena; Rivas, Olga; Rocha, Héctor; González, Luis y Carrascoza, César (2023), "Análisis de las interacciones en clases de español en México", en Azevedo Neto, Joachin de Melo (org.), *Ciencias humanas: Perspectivas teóricas y fundamentos epistemológicos 4*, Brasil, Atena Editora, pp. 116-128, doi: <https://doi.org/10.22533/at.ed.05423131012>
- Moreno, Verónica; Jurado, Víctor y López, Olga (2024), "La implementación de la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM): el marco en acción", *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y*

Valores, XII, México, Asesorías y tutorías para la investigación científica en la Educación Puig-Salabarría S.C, doi: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i.4402>

- Quezada, Margarita (2001), "Política educativa y reforma curricular en la escuela primaria: las lecciones de 1993", *Tiempo de Educar*, 3(6), Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 98-127.
- Rachmadtullah, Reza; Setiawan, Bramianto; Wasesa, Andarmadi Jati Abdhi; Wicaksono, Jatu Wahyu and Rasmitadila (2023), "The utilization of Research, Technology, engineering and mathematics (Meta-STEM) to improve critical thinking skills", *Journal of Education and E-Learning Research*, 10(4), Michigan, Asian Online Journal Publishing Group, pp. 778-784, doi: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i4.5203>
- Ribes, Emilio (2011), "El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación", *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), España, Sociedad Española de Pedagogía, pp. 33-45, <<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/issue/view/1683>>, 15 de mayo de 2025
- Ruiz, Estela (1998), *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*, Ciudad de México, UNAM/CESU.
- Sarwanto, Fajari and Chumdari, C. (2021), "Critical thinking skills and their impacts on elementary school students", *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(2), Kedah Darul Aman, Malasia, Universiti Utara Malaysia, pp. 161-188, doi: <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.6>
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (1993), *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica Primaria*, Ciudad de México, SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011), *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* (3ª ed.), Ciudad de México, SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2017), *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, Ciudad de México, SEP.
- Subsecretaría de Educación Básica (2022), *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*, Dirección General de Desarrollo Curricular, Ciudad de México, SEP.
- Taba, Hilda (1974), *La elaboración del currículo: Teoría y práctica*, Argentina, Troquel.
- Tomaylla-Gutiérrez, Manuel; Castañeda-Núñez, Eliana; Flores-Silva, Sidanelia; Candela-López, Julia; Cisneros-Chávez, Betsy y Bernardo-Santiago, Grisi (2024), "Forjando mentes críticas: Una revisión de la literatura de las habilidades de pensamiento de orden superior en secundaria", *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E74), Portugal, AISTI - Associação Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação, pp. 512-527, <<http://www.risti.xyz/index.php/es/ediciones>>, 15 de mayo de 2025

MAYRA ELIZABETH MOGUEL VERA

Doctora en Educación por el Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE). Es catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional UPN 096 CDMX Norte. Su Línea de investigación es Habilidades del pensamiento y matemáticas. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: Farfán, Enrique; Jiménez, Arturo y Moguel, Mayra, “Las habilidades del pensamiento en el Plan y programas de Estudios de primaria de 1993”, Villahermosa, Tabasco, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, (2024); Farfán, Enrique; Jiménez, Arturo; Moguel, Mayra y Jiménez, Alejandro, “Los planes de estudio de primaria de 1993 a 2022: presencia de las habilidades de pensamiento como contenido escolar”, Villahermosa, Tabasco, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, (2024).

ALEJANDRO ARTURO JIMÉNEZ MARTÍNEZ

Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Es catedrático de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Su línea de investigación es Historia de la Educación. Entre sus publicaciones en coautoría se encuentran: Farfán, Enrique; Jiménez, Arturo y Moguel, Mayra, “Una revisión histórica de las habilidades del pensamiento en la escuela primaria mexicana”, *Ensayo y error, Revista de Educación y Ciencias Sociales*, Caracas, Venezuela, (2024); Moguel, Mayra; Farfán Mejía, Enrique y Jiménez Martínez, Arturo, “Dos conceptos “innovadores” en la historia de los Planes de Estudio de primaria en México. Las habilidades de pensamiento y las competencias:1993-2023”, Sonora, México, CESSUMEX, (2023).

ENRIQUE FARFÁN MEJÍA

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Es profesor en la Universidad Pedagógica Nacional UPN 096 CDMX Norte. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Entre sus publicaciones en forma conjunta se encuentran: Moguel Vera, Mayra; Farfán Mejía, Enrique y Jiménez Martínez, Arturo, “Dos conceptos “innovadores” en la historia de los Planes de Estudio de primaria en México. Las habilidades de pensamiento y las competencias:1993-2023”, Sonora, México, CESSUMEX, (2023); Jiménez, Arturo; Farfán, Enrique y Moguel Vera, Mayra, “Las habilidades en la enseñanza de la historia en primaria en el Plan y programas de estudio de 1993 en México”, Ciudad de México, Anuario Mexicano De Historia De La Educación, (2024).



Educación familiar sexista para mujeres y hombres: identidad, maternidad y paternidad¹

Sexist family education for women and men: identity, maternity and paternity

Rosalinda Cazañas Palacios

 <https://orcid.org/0000-0002-3512-9678>

ISCEEM, México

rosalinda.cazanas@isceem.edu.mx

recibido: 18 de diciembre de 2024 | aceptado: 25 de agosto de 2025

ABSTRACT

The essay aims to reflect on the influence of sexist family education on the construction of the gender identity of women and men, as well as its representations that reproduce the traditional exercise of motherhood and paternity. In the context of demodernization, sexist education can be questioned and transformed by women and men who are aware of their generic condition and the sociocultural mandates that constrain them and by the crisis of institutions, one of them being the traditional, nuclear and heterosexual family.

Keywords: sexism, identity, maternity and paternity.

RESUMEN

El ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre la influencia de la educación familiar sexista en la construcción de la identidad de género de mujeres y hombres, así como sus representaciones en el ejercicio tradicional de la maternidad y paternidad. En el contexto de la desmodernización, la educación sexista puede ser cuestionada y transformada por mujeres y hombres al ser ambos conscientes de su condición genérica y de los mandatos socioculturales que les constriñe, así como por la crisis actual de la institución social por excelencia: la familia tradicional, nuclear y heterosexual.

Palabras clave: sexismo, identidad, maternidad y paternidad.

¹ El ensayo es parte de las reflexiones de la tesis: Cazañas Palacios, R. (2010). Maternidad y paternidad de los padres que asisten a la Sala de Intervención y Asesoría Pedagógica de la FES Acatlán: una mirada pedagógica y de género. [Tesis].

INTRODUCCIÓN

La organización y estructura de la sociedad mexicana es de tipo patriarcal. Al patriarcado se le reconoce como un súper poder, el cual corre a la par de poderes como el económico, religioso, cultural, ideológico, político, educativo y social, los cuales instituyen desigualdades de género entre mujeres y hombres mediante micropoderes como el sexismo, el machismo, la misoginia, la homofobia y una visión androcentrista de la cultura.

Aunado a lo anterior, se encuentra la división sexual del trabajo, con la cual se asigna lugares, espacios y actividades a las mujeres a través de la socialización primaria y secundaria para que desarrollen actividades propias de la llamada *naturaleza femenina*, como las labores del hogar o el cuidado de los hijos. Por el contrario, a los hombres se les asignan roles propios de la llamada *naturaleza masculina*, para que se ubiquen en el ámbito público y en el poder, esto es, en el trabajo remunerado y en la toma de decisiones, ya sea en el ámbito público o privado.

Los procesos de socialización son parte de una estrategia de la educación formal, informal y no formal, y se rigen bajo los paradigmas del currículo oculto del patriarcado; tienen como objetivo instaurar –mediante la hegemonía masculina– los mandatos socioculturales para cada género. La educación formal, informal y no formal es sexista porque alimenta dentro y fuera de todas las instituciones sociales las desigualdades de género.

Una de las principales funciones de la familia tradicional es la socialización de sus integrantes mediante la reproducción de los mandatos socioculturales impuestos para cada género. La familia se vale de agentes socializadores como los medios de comunicación de masas, ahora redes sociales, plataformas de *streaming* gratuitas y, por suscripción, la literatura infantil y juvenil o herramientas de entretenimiento digital para que los niños, niñas, adolescentes y juventudes entren en contacto con el proceso socializador; pero son los agentes hegemónicos los que tienden a diferenciar los comportamientos, actitudes, expresiones, preferencias, características de unos y otras, dando como resultado las identidades genéricas hegemónicas, binarias, dicotómicas y excluyentes entre sí.

Ahora bien, lo que se socializa es el género con una mirada sexista: el pensamiento de que actividades físicas rudas son propias de los hombres y las delicadas de las mujeres. Aseverar estos planteamientos es convertir en dogmático el proceso de socialización y ubicar a los sujetos en un plan pasivo y receptivo, lo cual es una falacia, ya que el proceso de socialización es dinámico, porque en este los sujetos no permanecen pasivos, y menos aún en el contexto actual de la información digital y las redes sociales; en consecuencia, se puede dar el caso de que en el proceso de socialización los sujetos se rehúsen a seguir las pautas de comportamiento estipuladas en los mandatos socioculturales para cada género.

En ese sentido, Connell señala:

Los agentes de socialización no pueden producir efectos mecánicos en una persona que está creciendo. Lo que hacen es invitar al niño o niña a participar en las prácticas sociales según unos determinados términos. La invitación puede ser, y así ocurre a menudo, coactiva: ir acompañada de una fuerte presión para aceptar y no mencionar alternativas (Connell, citado en Giddens, 2004).

En el proceso de socialización se instauran los mandatos socioculturales del patriarcado como el machismo y sexismo en hombres y mujeres, instituyendo así masculinidades y feminidades hegemónicas que son reforzadas por las *reglas estereotipadas* para cada género. La feminidad hegemónica está vinculada al cuerpo, ya que a las mujeres se les asocia con su naturaleza femenina, pero el cuerpo está sometido a fuerzas sociales que lo configuran y alteran de diversas maneras. El cuerpo femenino es configurado para la maternidad y alterado para responder a los estereotipos sociales de la feminidad, como podría ser un cuerpo esbelto y estético, así como para atender el deseo del otro; es decir, el deseo masculino.

La masculinidad hegemónica está vinculada al poder y al ejercicio de la sexualidad, ya que por un lado se sitúa a los hombres como los poderosos y los dueños del mundo, de la sociedad y de los otros, principalmente de las mujeres; y por otro lado se apela a su naturaleza sexual, representada por la virilidad. El cuerpo masculino está vinculado con la potencia de la virilidad mediante la *paternidad biológica*.

LOS MANDATOS SOCIOCULTURALES Y LAS IDENTIDADES FEMENINAS Y MASCULINAS TRADICIONALES

En clave para las mujeres

Los mandatos que la cultura patriarcal impone al sexo femenino derivan en la opresión a este género. Desde la perspectiva de Marcela Lagarde (1993) destacan la subordinación, la dependencia emocional y la discriminación hacia las mujeres en su relación con los hombres, en el conjunto de la sociedad y del Estado. Aunado a esto, se imponen al sexo femenino características subordinantes como la bondad, timidez, obediencia, pasividad, resignación, abstencionismo sexual, falta de poder sobre sí y sobre los otros y falta de protagonismo en lo micro y macrosocial que es prioritario en sus vidas. Así, la definición de las mujeres como ser social se hace a partir de su sexualidad, vista desde la óptica natural; por lo que es desvalorizada y expropiada por los otros, reducida a ser procreadora de los otros y erótica para los otros; además de estar estructurada en un cuerpo para los otros como generadora de trabajo invisible, de vida y de placer sexual.

La opresión hacia las mujeres juega un papel definitorio en suposición, condición y situación social, así como en su inserción al campo laboral, su concepción del mundo y la expresión de su sexualidad y erotismo. Por consiguiente, los fundamentos de la opresión femenina están tanto en el plano social-cultural como en su sexualidad antagónica al ser procreadora y erótica, pero no ambas al mismo tiempo.

Los mandatos socioculturales implementados para las mujeres están inscritos en la identidad genérica femenina. A nivel macrosocial, son representados específicamente por los medios de comunicación de masas, entre los que destacan las redes sociales, y a nivel micro, por la familia. Cabe destacar que la identidad de género es

la manera en que cada persona logra frente a sí misma y frente a las demás, ser hombre o mujer de acuerdo con lo establecido por su cultura y la sociedad en que vive. Es el proceso en el que los particulares se identifican con el desiderátum genérico, se reconocen en él y lo asumen (Cazés, 2000: 103).

Ahora bien, la identidad tanto femenina como masculina son construcciones socioculturales que atienden a los mandatos de una ideología hegemónica que a la vez es permeada por el patriarcado, el machismo y el sexismo. La identidad es considerada como una “relación de poder volátil e inestable que define al ser, y no como una cualidad innata” (Amuchástegui, 2001:125); es decir, la identidad constituye a la subjetividad porque se construye a partir del discurso sexista y narra la realidad de forma asimétrica en lo social, cultural y en el poder; por tal motivo las técnicas de poder que se implementan en el proceso de identificación son coercitivas como el rechazo, la segregación y más aún la opresión si hombres y mujeres no cumplen con los mandatos socioculturales impuestos para cada uno de sus géneros.

La identidad es parte de los elementos constitutivos de la subjetividad porque las mujeres, al identificarse con la falta de poder (como dominio, de creación, de poder hacer y de poder para sí), se posicionan como subalternas oprimidas y es, desde esa postura, que interpretan la realidad. Sin embargo, mediante esa identidad es que las mujeres también pueden hacer una crítica de la realidad social y generar cambios en su condición social, con el fin de dejar de ser objetos y constituirse en sujetos de derecho. Las mujeres pueden cambiar esa posición de subalternas, en el sentido de lo que Simone de Beauvoir mencionó en lo “concerniente a que uno no nace mujer, sino que se transforma en mujer, y cómo tales ideas eliminaron la esencia de la feminidad y permitieron una aproximación histórica hacia el problema” (De Beauvoir 1981, citada en Amuchástegui, 2001).

La condición de subordinación posiciona a las mujeres en la misma condición, pero no toma en cuenta que cada una vive diferentes tipos y grados de opresión, dependiendo de su particularidad. Para el surgimiento de una identidad femenina diferente, Lauretis apela a la subjetividad porque

se construye a través de un proceso continuo, basado en la interacción con otros y con el mundo. De este modo, la subjetividad es producto no de ideas, valores o condiciones materiales, sino del compromiso individual con las prácticas, los discursos y las instituciones que dan significado a los sucesos del mundo (citada en Riquier, 1997).

Entonces, la subjetividad es derivada de la experiencia y compromiso individual de cada sujeto, y puede ser reconstruida a partir de la capacidad crítica que los sujetos hacen de sus experiencias de vida. Para Alcoff (1989), “la subjetividad de las mujeres (o la experiencia sub-

jetiva de ser mujer) deber ser reconstruida a partir de la posición relativa que ocupan éstas en distintas redes sociales y culturales existentes”(19).

Los argumentos presentados por Lauretis (1997) y Alcoff (1989) son pertinentes en el contexto de la desmodernización propuesto por Touraine. La desmodernización surge con la decadencia del Estado porque este deja de ser benefactor y es minimizado por las políticas de libre mercado; es decir, ahora el mercado es quien rige las políticas económicas. La desmodernización “se define por la disociación de la economía y las culturas, y por la degradación de una y otras que es su consecuencia directa” (Touraine, 1997: 44).

La desmodernización coloca en la mesa de discusión diferentes crisis como la económica, cultural, institucional y familiar dentro de una sociedad; al darse la crisis en cuestiones de género ahora debe hacerse una reestructuración de las formas y expresiones de la masculinidad y la feminidad porque al estar la institución de la familia en crisis con ella se ponen en riesgo los roles socialmente establecidos de la maternidad y la paternidad, lo cual a su vez posibilita a los sujetos para que den nuevos significados a dichos roles, esto es, al hecho de ser hombres y mujeres.

Ahora bien, el escenario de la desmodernización posibilita transitar a la democratización de los hogares mediante el trato justo y equitativo en la crianza y cuidado de las hijas y los hijos y de otras personas que asimismo lo requieran.

En clave para los hombres

Mediante la división genérica que realiza la cultura patriarcal –a través del sexismo, machismo, misoginia, homofobia y visión androcentrista de la cultura–, esta instaura binas genéricas excluyentes y contrarias entre sí, de modo que ser hombre será *todo lo contrario* de ser mujer (Badinter, 1992); con ello se manifiesta la exclusión y oposición en la construcción de su identidad genérica y la constitución de su subjetividad, en sus prácticas erótico-sexuales y particularmente en el ejercicio de la paternidad. Ser hombre es no parecerse a las mujeres; entonces es mediante la diferenciación sexual que la cultura patriarcal posiciona a los hombres en lugares sociales de poder privilegiados.

Los lugares sociales son los referentes al poder y a los privilegios. Aunque el patriarcado extrae a los hombres a la vida social, la ideología esencialista, es decir, la biológica, confina a hombres y mujeres a la “naturaleza” propia de su género. Es esa ideología la que justifica al poder masculino (coercitivo y de opresión) expresado mediante la violencia (física, sexual, psicológica, laboral, etcétera) como manifestación de su “naturaleza masculina”.

Los privilegios sociales y políticos de los hombres los ponderan como los más fuertes, inteligentes, valientes y más responsables, así como los más creativos en la cultura y los más racionales. Así, tenemos que los hombres, dentro de la cultura patriarcal, son seres sociales que atienden a su naturaleza masculina innata, esto es, desde la visión esencialista, para expresar y justificar conductas sociales como la violencia, la poligamia y la falta de emotividad.

La *naturaleza masculina* es la contraparte de la *naturaleza femenina*. Los mandatos socio-culturales del patriarcado son plasmados en la concepción simbólica del “verdadero hombre”: patriarcal, machista y sexista, el cual ocupa posiciones de poder para sí y frente a los otros. En este sentido, el verdadero hombre patriarcal será el poderoso o dueño de sí mismo y de los que le rodean. Es machista: un verdadero hombre dista mucho de parecer mujer, por lo tanto, es heterosexual y homofóbico, y es sexista porque sus roles están delimitados para no participar dentro del ámbito doméstico con tareas consideradas exclusivas del sexo femenino.

La construcción de la identidad de género, particularmente la masculina, se realiza a partir de una relación positiva de inclusión (identificarse o parecerse a otros) y una relación negativa de exclusión. Por un lado, se identifican con el padre, pero se autoexcluyen de parecerse a la madre:

el niño estaría más propenso a marcar diferencias durante la mayor parte de su vida, alejándose del lugar de origen, su madre. Su subjetividad se construirá oponiéndose a su madre, a su feminidad, a su condición de bebé pasivo. Para hacer valer su identidad masculina deberá afianzarse en tres pilares: que no es una mujer, que no es un bebé y que no es homosexual (Burin y Meler, 2000: 130).

De esta manera surge la identidad de género masculina escindida, atravesada por la ortopedia corporal y emocional, la cual

se asocia con un modelo de masculinidad hegemónica donde el poder, la libertad, la razón y la verdad se atribuyen a actividades relacionadas con la satisfacción de necesidades y la realización individual, con los logros y el éxito en el ámbito profesional o laboral en los varones, pero sin incluir la participación y el desempeño en cuestiones íntimas como la familia y la paternidad, pues se pondría en cuestionamiento el ser hombre desde ese modelo hegemónico (Salguero, 2006: 57).

La masculinidad hegemónica; es decir, la del “verdadero hombre” justifica la ausencia masculina dentro de los quehaceres domésticos y en el ejercicio de la paternidad. Dentro de la cultura patriarcal, a los hombres se les considera como los seres racionales y a las mujeres como seres emocionales. Víctor Seidler (1995) “sostiene que, tradicionalmente, ha habido una fuerte identificación entre la masculinidad dominante y la modernidad, que se ha organizado alrededor de una identificación entre masculinidad y razón”(137).

En el imaginario colectivo, tal aseveración ha generado que se piense que los hombres, como seres racionales, son los indicados para ejercer y distribuir el poder, principalmente en la familia y en el Estado. Asimismo, lo anterior se refuerza con la ideología judeocristiana en la cual el hombre es el pilar de la familia o de la casa. Así, el poder y el razonamiento masculino ha colocado a hombres y mujeres como seres sociales, ajenos a su naturaleza, excluyéndolos de las posibles experiencias corpóreas como la sexualidad, ya que esta es vista como parte de la “naturaleza animal”. De acuerdo con Seidler (1995), la sexualidad es vinculada como fuerza originada en el cuerpo. Bajo este planteamiento, el hombre atiende a su excitación sexual, proveniente de un agente externo: las mujeres, quienes son consideradas como ese agente causal en los hombres; tal argumento justifica la violencia sexual que ejercen los hombres contra las mujeres.

Ahora bien, el verdadero hombre patriarcal es un ser fragmentado entre razón y cuerpo, en donde la razón obedece a los mandatos socioculturales y el cuerpo a los instintos sexuales e irracionales; instintos producto de un estímulo externo ante los cuales no hay nada que hacer. En este sentido, la postura de poder masculino se ve un tanto opacada porque, por un lado, ejerce poder sobre los otros, pero no sobre sí mismo porque no tiene dominio sobre su cuerpo. Sin embargo, el patriarcado justifica, dentro de la institucionalidad de la masculinidad hegemónica del verdadero hombre, a los instintos naturales sexuales mediante la virilidad, entendida como manifestación de poder sexual masculino, pues la virilidad es la constitución de la esencia masculina.

No obstante, esta inferiorización del ser social masculino, por los instintos naturales sexuales, es contrario a los mandatos de la masculinidad hegemónica que giran en torno a la razón, ya que social y culturalmente se conoce que el cuerpo es depositario de connotaciones históricas, sociales y culturales, dependiendo del contexto social al que se haga referencia; por lo tanto, supera la ahistoricidad de la ideología esencialista. Para tal efecto, parafraseando a Seidler, se argumenta que, si en tiempos recientes los varones han reflexionado en torno al cuerpo, ha sido con la connotación de un cuerpo con significados culturales. Para ello, propone dejar de asumir que son los demás quienes tienen necesidades emocionales y que los hombres no las tienen, porque eso supone que ellos no necesitan nada y que quienes reclaman afecto son las/los otros; es decir, los que dependen vitalmente de su mano como los hijos, hijas, esposas y padres.

Ahora bien, al ser planteada como racional, la masculinidad hegemónica es cuestionada en el entendido de que los hombres no solo son razón, pues también experimentan sensaciones, emociones y sentimientos; sin embargo, los hombres cuya identidad genérica es delineada por la hegemonía, se sienten amenazados al experimentar sensaciones o emociones, porque eso no es parte de su naturaleza sino de la naturaleza femenina, y los hombres que sienten o expresan sus emociones no son hombres de verdad, sino homosexuales.

Al prohibirle a los hombres la capacidad de experimentar sensaciones, emociones, sentimientos, la masculinidad hegemónica hace que estos necesiten de un intérprete: las mujeres. Asimismo, para la masculinidad hegemónica, el cuerpo y la razón son dos aspectos de la constitución de la identidad, subjetividad y sexualidad disociados, esto es, que tanto el cuerpo femenino y masculino son solo objetos de placer. Entonces, para este hombre hegemónico, representado por el trabajo, la fuerza, la valentía, y la superioridad, entre otros “atributos” sexistas, lo único

que tiene valor es ejercer poder sobre los y las otras; ser la medida de todas las cosas, infligir dolor y saber castigar, entre otras (Cazés, 1997).

Actualmente, existen instituciones que trabajan para construir concepciones distintas de lo que representa ser hombre, como en los talleres de sensibilización que realizaba el Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias A.C. (CORIAC), los cuales ahora se realizan en otras instituciones como el Instituto Politécnico Nacional, en donde la licencia por paternidad ya es una realidad.

CONCLUSIONES

Al cuestionarse la feminidad hegemónica y al suscitarse cambios, considero que la masculinidad hegemónica también hará lo propio, aunque los cambios en los hombres serán más pausados porque al estar este sexo en una situación de poder, habrá resistencia a la transformación. Sin embargo, ya es una realidad que los cambios se están tejiendo para lograr una equidad entre hombres y mujeres a fin de que se generen realidades sociales incluyentes.

FUENTES DE CONSULTA

- Alcoff, Linda (1989), "Feminismo cultural vs. Post-estructuralismo: la crisis de la identidad de la teoría feminista", *Feminaria*, 2(4), Buenos Aires, pp.1-26.
- Amuchástegui, Ana (2001), *Virginidad e iniciación sexual en México. Experiencias y significados*, México, Edamex. Population Council.
- Badinter, Elisabeth (1992). *XY la identidad masculina*, Madrid, Alianza Editorial.
- Burin, Mabel y Meler, Irene (2000), *Varones, género y subjetividad masculina*, Argentina, Paidós.
- Connell, Robert W. (1995), *Masculinities*, Berkeley, University of California.
- Cazés, Daniel (1997), *Catalogo kafkiano de atributos masculinos y otras cosas sobre la experiencia de género del escritor*, Archivo del autor.
- Cazés, Daniel (2000), *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*, CONAPO.
- Giddens, Anthony (2004), *Sociología*, España, Alianza Editorial.
- Lagarde y de los Ríos, Marcela (1993), *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, UNAM.
- Riquer, Florinda. (1997), "La identidad femenina en la frontera entre la conciencia y la interacción social", en María Luisa Tarrés (comp.) *La voluntad de ser: mujer en los noventa*, México El Colegio de México, pp. 51-64.
- Salguero, María Alejandra (2006), "Significado y vivencia de la paternidad en algunos varones de los sectores socioeconómicos medios en la Ciudad de México" en J. G. Figueroa, L. Jiménez y O. Tena (coords.), *Ser padres, esposos e hijos: práctica y valoraciones de varones mexicanos*, México, El Colegio de México, pp. 57-94
- Seidler, Víctor (1995), "Los hombres heterosexuales y su vida emocional", *Debate feminista*, México, 11, pp. 78-111.

ROSALINDA CAZAÑAS PALACIOS

Doctora en Educación y posdoctorada en el Colegio de Postgraduados. Es candidata del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la SECIHTI; integrante de la Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres y del Grupo de Investigadores por las Paternidades y los Cuidados. Imparte clases en la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y de la Maestría en Estudios de Género de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: Cazañas Palacios, R. (2024). Cultura de paz: tensiones entre la masculinidad hegemónica, los discursos escolares y familiares. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 111-136. <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/635/1870>; Cazañas Palacios, R., Lara, L. de M., Saavedra, A. (2024). Una experiencia de formación continua en el marco de la NEM, en Tlaxcala. *Correo del Maestro. Revista para Profesores de Educación Básica*, (336), 17-26. <https://issuu.com/edilar/docs/cdm-336?fr=sNDJkNTY4NjcwNzM>; Cazañas Palacios, R., & Carrasco Lozano, M. (2024). Una propuesta metodológica para investigar la violencia escolar entre varones de educación. *Revista de Educación*, 1(31. 2), 303-324. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7749/7976.



La formación científica en el bachillerato bajo la Nueva Escuela Mexicana: una perspectiva docente

Science Education in High School Under the New Mexican School: a teacher's perspective

Juan José Romero Tovar

 <https://orcid.org/0009-0004-7554-9732>

Preparatoria Matutina, Universidad Marista de Querétaro.

juanjojrt22@outlook.com

recibido: 9 de enero de 2025 | aceptado: 29 de mayo de 2026

ABSTRACT

This essay analyzes the implementation of the New Mexican School in upper secondary education, with emphasis on the teaching of Natural, Experimental and Technological Sciences. From a situated teaching perspective, it examines the tensions between interdisciplinary integration, disciplinary rigor, the propaedeutic function of upper secondary school and the regional relevance of the curriculum. The central argument holds that interdisciplinarity can strengthen science education when it is supported by solid conceptual foundations, progressive learning sequences, teacher training and adequate institutional conditions. Based on the context of Querétaro, the text highlights the need to articulate citizenship education with rigorous scientific preparation, especially in regions that demand technical, scientific and engineering profiles. The essay argues that the New Mexican School requires curricular and pedagogical adjustments that allow critical thinking, social awareness and disciplinary solidity to be integrated without weakening students' academic preparation.

Keywords: New Mexican School, science teaching, interdisciplinarity, propaedeutic high school, educational policy.

RESUMEN

Este ensayo analiza la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en el bachillerato, con énfasis en la enseñanza de las ciencias naturales, experimentales y tecnología. Desde una perspectiva docente situada, examina las tensiones entre la integración interdisciplinaria, el rigor disciplinar, la función propedéutica del bachillerato y la pertinencia regional del currículo. El planteamiento central sostiene que la interdisciplinaria puede fortalecer la formación científica cuando se apoya en bases conceptuales sólidas, secuencias progresivas, capacitación docente y condiciones institucionales suficientes. A partir del contexto queretano, el texto muestra la necesidad de articular la formación ciudadana con una preparación científica rigurosa, especialmente en regiones que demandan perfiles técnicos, científicos e ingenieriles. El ensayo plantea que la Nueva Escuela Mexicana requiere ajustes curriculares y pedagógicos que permitan integrar pensamiento crítico, sentido social y solidez disciplinar sin debilitar la preparación académica de los estudiantes.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, enseñanza de las ciencias, interdisciplinaria, bachillerato propedéutico, política educativa.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las ciencias naturales, experimentales y tecnológicas en el nivel medio superior representa mucho más que la simple transmisión de conceptos e información; constituye el andamiaje sobre el cual se construye el pensamiento crítico que permite la resolución de problemas complejos y, por tanto, el incremento en la capacidad de innovación de una nación. Diversos estudios han demostrado que el bachillerato es una etapa clave en la que el adolescente transita del pensamiento concreto al abstracto, permitiéndole no solo comprender el mundo que le rodea, sino también desarrollar las competencias necesarias para resolver problemas complejos a través de la evidencia y el método (Inhelder y Piaget, 1958; Lawson, 2004).

En México, la implementación del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) 2025, bajo la filosofía de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), ha introducido un cambio de paradigma que, desde una visión de la docencia científica, presenta tensiones estructurales que requieren análisis crítico (SEP, 2025). En un contexto global caracterizado por el avance acelerado de la ciencia y la tecnología, debilitar la formación científica en este nivel equivale a comprometer la competitividad académica y profesional de las futuras generaciones. El panorama actual nos obliga a cuestionar si la reforma educativa realmente responde a las necesidades de este mundo globalizado o, por el contrario, a una agenda que sacrifica la excelencia académica en favor de una equidad cuya interpretación práctica merece análisis.

Este ensayo parte de una perspectiva docente situada, esto significa que el análisis no se formula desde la abstracción normativa del currículo, sino desde la experiencia concreta de enseñanza en el bachillerato, donde los programas oficiales se enfrentan a grupos heterogéneos, tiempos limitados, infraestructura desigual y distintos niveles de dominio conceptual. El mapa teórico-metodológico se organiza en tres referentes: la teoría del aprendizaje significativo, que permite analizar la necesidad de estructuras cognitivas previas para integrar nuevos conocimientos; la teoría de la carga cognitiva, que ayuda a explicar los riesgos de presentar simultáneamente múltiples conceptos científicos sin progresión suficiente, y la epistemología de las ciencias, que permite comprender la construcción gradual y jerárquica del conocimiento científico. Desde estos referentes se analiza la implementación de la NEM en la realidad queretana, particularmente en su relación con la formación científica, la función propedéutica y la pertinencia regional del bachillerato.

Se examina críticamente a la NEM en siete apartados articulados: (1) la interdisciplinariedad prematura como estrategia de enseñanza; (2) la ruptura de la secuencia lógica entre los contenidos científicos; (3) la homologación nacional frente a las necesidades regionales, con énfasis en el estado de Querétaro; (4) la pérdida del carácter propedéutico del nivel medio superior; (5) la ambigüedad curricular y la crisis de capacitación docente; (6) la racionalidad del cambio curricular, y (7) el contraste con referentes internacionales y latinoamericanos.

LA INTERDISCIPLINARIEDAD PREMATURA COMO DESAFÍO PEDAGÓGICO

El primer gran conflicto que enfrentamos los docentes de ciencias es el intento de instaurar una interdisciplinariedad desde el primer semestre a través de la Unidad de Aprendizaje Curricular (UAC) denominada “Invitación a la ciencia: naturaleza de la materia”. En este espacio, se pretende que el estudiante aborde de manera simultánea conceptos de química, física, biología y ecología (SEP, 2025). Si bien la teoría educativa moderna sugiere que los problemas reales no se dividen por asignaturas, la ciencia posee una jerarquía epistemológica que no puede ignorarse (Zhang *et al.*, 2025). Históricamente, el modelo de “química pura” o “física pura” permitía que el alumno dominara los fundamentos (la estructura del átomo, las leyes de la termodinámica, la célula) antes de intentar aplicarlos en sistemas biológicos o ecológicos complejos.

Este enfoque se encuentra respaldado por teorías del aprendizaje significativo, como las propuestas por Ausubel, que destacan la importancia de estructuras cognitivas sólidas para la incorporación de nuevos conocimientos (Ausubel, 2002; Bryce y Blown, 2024). Desde la teoría educativa constructivista y sociocultural, la integración temprana busca presentar el conocimiento como un todo coherente, superando la fragmentación artificial entre disciplinas y promoviendo aprendizajes más significativos y contextualizados (Perrenoud, 2004). Se argumenta que esta aproximación refleja mejor la complejidad de los problemas reales, que rara

vez se circunscriben a una sola ciencia. La ventaja declarada es la motivación del estudiante, quien puede ver la aplicación inmediata y la interrelación de los conceptos.

Sin embargo, desde la práctica docente, este abordaje presenta desventajas considerables. La primera es la sobrecarga cognitiva (Sweller, 1988); un estudiante de primer semestre, que aún no ha desarrollado plenamente su pensamiento abstracto y carece de los marcos conceptuales básicos de cada ciencia, puede verse abrumado por la necesidad de manejar simultáneamente el lenguaje, los métodos y los principios fundamentales de la química (enlace, mol), la física (fuerza, energía) y la biología (célula, metabolismo).

Por su parte, el docente enfrenta el reto pedagógico monumental de ser experto en todas las áreas para tejer conexiones genuinas, o de impartir la materia como una sucesión de temas inconexos imposibles de comprender para un joven de 15 años, perdiendo así el propósito integrador. Se sacrifica la profundidad por una amplitud que, sin bases firmes, se convierte en una mera colección de datos. La NEM asume que el estudiante puede “descubrir” los conceptos a través de fenómenos cotidianos, pero la ciencia experimental requiere una formalización que el modelo actual diluye en favor de narrativas descriptivas (Hodson, 2014).

La discusión pertinente no radica en oponer la enseñanza disciplinar a la interdisciplinaria, sino en determinar el momento pedagógico idóneo para transitar de una a otra. Una formación científica sólida exige partir de fundamentos disciplinares progresivos que, una vez consolidados, sirvan de base para proyectos integradores de complejidad creciente. En este sentido, la crítica no busca restaurar una enseñanza enciclopédica anterior, sino defender una integración progresiva.

1. LA RUPTURA DE LA SECUENCIA LÓGICA Y LA DESORIENTACIÓN COGNITIVA

Otro de los problemas estructurales del plan de estudios de la NEM es la ruptura de la secuencia lógica entre las asignaturas científicas (Cuadro 1). Después de cursar “Invitación a la ciencia: naturaleza de la materia” en el primer semestre, el estudiante pasa a “El poder de la energía” en el segundo semestre, que tiene una carga más cercana a la física, y no vuelve a tocar temas químicos profundos hasta el cuarto semestre con “El poder de la química”.

Esta fragmentación curricular ignora los procesos de consolidación de la memoria a largo plazo (Ebbinghaus, 1913; Bransford *et al.*, 2000). La ciencia es una construcción acumulativa; el conocimiento de hoy sirve de andamio para el de mañana y al interrumpir el estudio de la química durante dos semestres para introducir temas de energía o sistemas terrestres, se rompe el hilo conductor y obliga al docente a destinar tiempo valioso a reactivar conocimientos que, por no haber sido profundizados ni utilizados de manera continua, los estudiantes han olvidado o nunca consolidaron (Baddeley y Logie, 1999). Esto no significa que la organización por asignaturas tradicionales sea la única posible, sino que cualquier organización alternativa debe asegurar continuidad conceptual, recuperación espaciada y complejidad progresiva.

Cuadro 1. Programa de estudio de las Ciencias Naturales, Experimentales y Tecnología del marco curricular común de la educación media superior.

Secuencia de Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC)	Semestre	Disciplina dominante percibida
Invitación a la ciencia. Naturaleza de la materia	1º	Híbrido Química-Biología-Física.
El poder de la energía	2º	Física (Termodinámica/Mecánica).
Nuestro hogar. El sistema terrestre	3º	Geociencias y Ecología.
El poder de la química	4º	Química Avanzada y Reacciones.

Del átomo al universo. Fuerza y energía	5º	Física Moderna y Astronomía.
¿Qué es la vida? Evolución y diversidad biológica	6º	Biología y Genética.

Fuente: Elaboración propia a partir del Marco curricular común de la educación media superior, modelo educativo (SEP, 2025).

2. LA HOMOLOGACIÓN NACIONAL FRENTE A LAS NECESIDADES REGIONALES: EL CASO DE QUERÉTARO

La NEM promueve una homologación nacional de los planes de estudio bajo una premisa de igualdad, aunque las condiciones políticas, sociales y económicas varían drásticamente de una región a otra. En el estado de Querétaro, por ejemplo, esta homologación resulta particularmente problemática. Querétaro no es un estado con una economía basada en actividades primarias; es un polo industrial de clase mundial que demanda ingenieros, técnicos especializados y científicos capaces de insertarse en la industria metal-mecánica, aeroespacial y automotriz (Gobierno de Querétaro, 2024).

La demanda de talento profesional en Querétaro requiere perfiles con dominio de la metrología, la ciencia de materiales, la termodinámica y el cálculo avanzado (INEGI, 2023). Un plan de estudios diseñado para un contexto rural o con un enfoque excesivamente sociocrítico no satisface las necesidades de una población estudiantil que aspira a trabajar en empresas como Safran o Bombardier. Mientras el modelo educativo nacional gira hacia lo comunitario, la realidad queretana gira hacia la industria 4.0.

En Querétaro, la inversión extranjera directa en el sector automotriz alcanzó los 95.7 millones de dólares solo en la primera mitad de 2025 (Secretaría de Economía, 2025), lo que confirma que el estado avanza hacia una economía de alta tecnología que requiere un bachillerato con rigor científico, no uno que diluya los contenidos en aras de una supuesta transformación social. La homologación forzada ignora que la educación debe ser el motor del desarrollo local, y en Querétaro ese motor es la ingeniería.

Esta tensión entre homologación y pertinencia regional no es privativa de México. En Brasil, la *Reforma do Ensino Médio* también enfrentó críticas similares al imponer un currículo flexible que, en la práctica, redujo el tiempo dedicado a las ciencias en regiones con alta demanda industrial (Ferretti, 2018). En Chile, el ajuste curricular del año 2019 buscó precisamente el equilibrio opuesto: preservar una trayectoria sólida en ciencias dentro de un marco de formación integral (Mineduc Chile, 2019). Estos ejemplos latinoamericanos evidencian que la tensión entre estandarización y pertinencia regional es un problema estructural de la política educativa en la región, y que resolverlo requiere mecanismos de flexibilización curricular, no de uniformización.

3. LA PÉRDIDA DEL CARÁCTER PROPEDÉUTICO: ¿FORMAR CIUDADANOS O DESARMAR PROFESIONALES?

Quizás la crítica más severa al modelo sea su deliberado alejamiento del carácter propedéutico del bachillerato. Tradicionalmente, este nivel preparaba a los estudiantes para el rigor, la especialización y los métodos de la educación universitaria. La NEM, en cambio, enfatiza una formación integral que, en su interpretación práctica, parece ser más una formación generalista. El modelo parece haber sido diseñado con la intención de generar técnicos operativos y no profesionistas e investigadores competentes.

Esto coloca en desventaja competitiva a los estudiantes de escuelas que adoptan este modelo frente a aquellos de preparatorias autónomas o de sistemas como la UNAM o el IPN, que mantienen planes de estudio con un rigor científico disciplinar explícito. Si en el aula bajamos el nivel de conocimiento para que todos tengan un mínimo indispensable, estamos sacrificando la competitividad de los alumnos y posicionándolos en desventaja para el ingreso a las universidades que se traduce en desigualdad de oportunidades.

La imposición de materias como “Del átomo al universo: fuerza y energía” a un alumno que desea estudiar Derecho es igualmente desalentadora, pero la solución no debería ser la

simplificación generalizada, sino la diferenciación curricular. Anteriormente, algunas instituciones contaban con áreas que permitían que cada estudiante se enfocara en lo relevante para su futuro. Obligar a todos a cursar los mismos contenidos científicos simplificados no solo desmotiva al alumno humanista, sino que también frustra al científico al sentir que su educación es superficial. Como docentes nos vemos forzados a bajar el nivel para asegurar la aprobación de todos, sacrificando la profundidad que sí necesitan los estudiantes orientados a carreras STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Esto genera una nivelación hacia aprendizajes mínimos que frustra tanto a los alumnos con vocación científica como a los que no la tienen.

4. AMBIGÜEDAD CURRICULAR Y LA CRISIS DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE

Los contenidos y secuencias del modelo 2025 son extremadamente ambiguos y se prestan a múltiples interpretaciones. El concepto de “progresiones de aprendizaje” se vende como una herramienta flexible, pero en la práctica es una hoja de ruta borrosa que no especifica los alcances técnicos de cada tema. Esta falta de precisión técnica abre la puerta a que cada profesor enseñe lo que pueda o lo que quiera, rompiendo la uniformidad académica necesaria para mantener un capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012).

A esta ambigüedad se suma una nula capacitación técnica y didáctica. Los cursos ofrecidos por las autoridades educativas se centran en la filosofía de la NEM, en el humanismo mexicano y en la nueva práctica docente, pero ignoran por completo las estrategias para enseñar los contenidos bajo un esquema interdisciplinar. Muchos docentes terminan replicando sus clases de hace una década, pero forzándolas a entrar a un orden ilógico que el plan dicta, lo que genera una desconexión total entre lo que se planea y lo que realmente ocurre (Trillo Alonso *et al.*, 2017).

La investigación ha demostrado que los cambios en educación no se logran por decreto, sino que requieren participación y la formación de los actores clave (Fullan, 2007). Sin manuales de laboratorio alineados, sin guías didácticas precisas y sin un soporte técnico real, el modelo 2025 se convierte en un proceso de implementación curricular con riesgos importantes para la formación científica de los estudiantes. Estudios sobre reformas previas, como la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008, evidenciaron que la falta de acompañamiento pedagógico fue el principal obstáculo para su implementación efectiva (Zorrilla Fierro y Barrera Bustos, 2013), un error que la NEM parece repetir.

5. LOS BENEFICIOS Y LA RACIONALIDAD DETRÁS DEL CAMBIO

Es necesario preguntarse por qué se decidió implementar un modelo que a simple vista parece debilitar la formación académica. Los beneficios que la autoridad educativa resalta no son de índole científica, sino socioemocional y política. Se busca, ante todo, aumentar la tasa de retención y disminuir la deserción escolar mediante un currículo menos agresivo y más vinculado a la identidad nacional y comunitaria. La intención de romper con un modelo memorístico y enciclopédico es, en principio, loable. Al suavizar los criterios de evaluación y centrar el aprendizaje en proyectos que difícilmente se reprueban, el gobierno asegura estadísticas de egreso más favorables.

Otro beneficio que se menciona es la formación de una ciudadanía responsable que comprenda los problemas ambientales y sociales de su entorno. El modelo de la NEM apuesta por un humanismo que coloca al estudiante como un agente de transformación social, capaz de dialogar con su comunidad. El riesgo está en que este objetivo se persiga a costa del rigor académico, como si fueran conceptos antagónicos y no complementarios. Un ciudadano crítico del siglo XXI necesita, más que nunca, entender la ciencia que modela su mundo, desde el cambio climático hasta la inteligencia artificial, y para ello requiere bases firmes, donde la ciencia se vea como una herramienta de competitividad global y no solo como un medio para alcanzar el bienestar local.

La verdadera transformación social surge del conocimiento profundo, una conciencia social desprovista de rigor científico se reduce a activismo. La ciencia, por definición, exige verdad objetiva y precisión técnica, principios que la NEM parece desestimar al calificarlos como “neoliberales” o “tecnocráticos”. Los beneficios de la reforma son, en última instancia, paliativos para

un sistema que no ha logrado resolver la desigualdad y que ahora intenta ocultarla bajando la calidad y los estándares de enseñanza en ciencia.

6. LA CRÍTICA INTERNACIONAL Y EL ABISMO DE LA COMPETITIVIDAD

Al contrastar la NEM con sistemas educativos internacionales de alto desempeño, como los de Alemania, Finlandia o Corea del Sur, resulta evidente que el fortalecimiento de las disciplinas científicas básicas es una constante (Schleicher, 2018). En estos países, la interdisciplinariedad surge como un nivel avanzado de integración, no como un punto de partida. En Singapur, por ejemplo, 20% del presupuesto nacional se destina a la educación, y los profesores son reclutados de entre 5% superior de los graduados universitarios, garantizando que quien enseña química sea un experto en la materia (OECD, 2019).

El Bachillerato Internacional (IB), reconocido globalmente, también utiliza un enfoque holístico, pero mantiene una carga horaria y una profundidad temática que la NEM no tiene. En el IB, un estudiante que opta por ciencias debe completar entre 150 y 240 horas lectivas por materia, con evaluaciones externas que garantizan la objetividad (IBO, 2023). La NEM, en cambio, ofrece un modelo donde la carga horaria es insuficiente y los contenidos son tan amplios que es imposible cubrirlos con seriedad en un semestre de cuatro horas semanales.

Sin embargo, la comparación con sistemas europeos o asiáticos tiene límites interpretativos, pues responde a contextos históricos, económicos y culturales muy distintos al mexicano; por ello es pertinente mirar también a América Latina. Colombia, a través de su sistema de Pruebas Saber 11, ha mantenido una evaluación externa con componente de ciencias naturales que obliga a las instituciones a preservar estándares disciplinares mínimos, actuando como contrapeso a las tendencias integradoras del currículo (ICFES, 2021). Argentina, por su parte, ha debatido ampliamente la tensión entre la formación general y la orientada en el nivel secundario, reconociendo que la eliminación de las orientaciones científicas en ciertas provincias tuvo efectos negativos sobre el ingreso a carreras universitarias STEM (Ministerio de Educación Argentina, 2020). Estas experiencias latinoamericanas, más cercanas al contexto mexicano en términos de recursos y desafíos estructurales, ofrecen lecciones valiosas que la NEM todavía no incorpora con suficiente claridad.

La consecuencia de este experimento educativo será una generación de jóvenes mexicanos que no podrán competir en el mercado laboral global ni para ingresar a las mejores universidades del mundo. Se está generando una ilusión de conocimiento donde el país comienza a conformarse con proyectos escolares de limpieza comunitaria presentados como actividades científicas, lo que constituye una desnaturalización de la enseñanza de las ciencias, una traición a las aspiraciones académicas de los estudiantes y un obstáculo directo para el desarrollo tecnológico nacional.

Una reforma coherente requiere cinco condiciones no negociables: estándares científicos mínimos y evaluables por semestre; una progresión curricular que profundice y conecte los contenidos en lugar de fragmentarlos; un componente experimental sistemático que devuelva a las ciencias su carácter empírico; trayectorias de especialización regional que respondan a las vocaciones productivas de cada contexto, y una capacitación docente técnica, situada y continua, que trascienda la retórica reformista y llegue al aula.

CONCLUSIONES

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana 2025 en el nivel bachillerato representa una reforma con propósitos formativos relevantes, pero también con riesgos importantes para la enseñanza de las ciencias en México, porque prioriza la interdisciplinariedad prematura sobre las bases disciplinares, rompe la secuencia lógica de los contenidos, ignora la vocación propedéutica del nivel medio superior y fuerza la homologación nacional a pesar de las evidentes necesidades regionales.

La verdadera transformación social no puede lograrse sin conocimiento profundo y capacidad técnica. Un modelo educativo que prioriza la reducción de la exigencia académica corre el riesgo de producir una ilusión de aprendizaje que comprometa la competitividad científica y tecnológica del país. Reformar no implica simplificar, sino diseñar estructuras que permitan a

todos los estudiantes alcanzar altos niveles de desempeño con los apoyos necesarios, tal como lo demuestran las experiencias de Colombia y Argentina en el contexto latinoamericano.

Para que la Nueva Escuela Mexicana cumpla sus objetivos declarados sin menoscabar la excelencia académica, resulta indispensable implementar ajustes estructurales de fondo: restituir una etapa inicial centrada en fundamentos disciplinares sólidos como base para una integración posterior; diseñar secuencias curriculares que respeten la lógica epistemológica de las ciencias; incorporar trayectorias de especialización regional o por áreas de interés; recuperar de manera explícita la función propedéutica del bachillerato, y, de forma prioritaria, invertir en una capacitación docente amplia, sistemática y de alta calidad, respaldada por programas de estudio claros, detallados y ejemplificados. Solo bajo estas condiciones será posible formar tanto al ciudadano integral como al futuro profesionista competente que México necesita.

FUENTES CONSULTADAS

- Ausubel, David P. (2002), *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*, Barcelona, Paidós.
- Baddeley, Alan D. y Logie, Robert H. (1999), "Working Memory: The Multiple-Component Model", en Miyake, Akira y Shah, Priti (eds.) *Models of Working Memory*. 1a ed. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 28-61, doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174909.005>
- Bransford, John D.; Brown, Ann L. y Cocking, Rodney R. (2000), *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, Washington D.C., National Academy Press.
- Bryce, Thomas G. K. y Blown, Eric J. (2024), "Ausubel's meaningful learning re-visited", *Current Psychology*, 43(5), Nueva York, Springer, pp. 4579-4598, doi: <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04440-4>
- Ebbinghaus, Hermann (1913), *Memory: A contribution to experimental psychology*, trad. H. A. Ruger y C. E. Bussenius, New York, Teachers College Press, doi: <https://doi.org/10.1037/10011-000>
- Ferretti, Celso João (2018), "A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação", *Estudos Avançados*, 32(93), São Paulo, Universidade de São Paulo, pp. 25-42.
- Fullan, Michael (2007), *Los nuevos significados del cambio educativo*, Barcelona, Octaedro.
- Gobierno de Querétaro (2024), Plan Estatal de Desarrollo 2022-2027, Querétaro, Gobierno del Estado de Querétaro, <<https://www.queretaro.gob.mx>>, 31 de diciembre de 2025.
- Hargreaves, Andy y Fullan, Michael (2012), *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*, Madrid, Morata.

- Hodson, Derek (2014), "Learning Science, Learning about Science, Doing Science: Different goals demand different learning methods", *International Journal of Science Education*, 36(15), Londres, Taylor y Francis, pp. 2534-2553, doi: <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.899722>
- IBO (International Baccalaureate Organization) (2023), *Guía de Ciencias del Bachillerato Internacional*. Ginebra, International Baccalaureate Organization.
- ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) (2021), Informe de resultados Saber 11, 2021, Bogotá, ICFES.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2023), *Estadísticas sobre educación y empleo en Querétaro*, Querétaro, INEGI.
- Inhelder, Bärbel y Piaget, Jean (1958), *The growth of logical thinking: From childhood to adolescence*. Traducido por A. Parsons y S. Milgram, New York, Basic Books, doi: <https://doi.org/10.1037/10034-000>
- Lawson, Anton E. (2004), "The Nature and Development of Scientific Reasoning: A Synthetic View", *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2 (3), Dordrecht, Springer, pp. 307-338, doi: <https://doi.org/10.1007/s10763-004-3224-2>.
- Mineduc Chile (Ministerio de Educación de Chile) (2019), Bases curriculares: 3° y 4° medio, Santiago de Chile, Mineduc.
- Ministerio de Educación Argentina (2020), La educación secundaria orientada: diagnóstico y perspectivas, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, París, OECD Publishing.
- Perrenoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- Schleicher, Andreas (2018), *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD (Strong Performers and Successful Reformers in Education), doi: <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Secretaría de Economía (2025), *Reporte de inversión extranjera directa en México, primer semestre 2025*, Ciudad de México, Gobierno de México.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2025), *Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2025*, Ciudad de México, SEP.
- Sweller, John (1988), "Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning", *Cognitive Science*, 12 (2), Hoboken, Wiley, pp. 257-285, doi: https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Trillo Alonso, Felipe et al. (2017), "El desarrollo profesional y la colaboración docente: Un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica", *Education Policy Analysis Archives*, 25 (117), Tempe, Arizona State University, doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3316>
- Zhang, Chunlei et al. (2025), "A case study on developing students' problem-solving skills through interdisciplinary thematic learning", *Frontiers in Psychology*, 16, p. 1447089, Lausana, Frontiers Media, doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1447089>
- Zorrilla Fierro, Margarita y Barrera Bustos, Inés (2013), "La educación media superior en México antes y después de la Reforma Integral de 2008", *Perfiles Educativos*, 35 (número especial), Ciudad de México, UNAM, pp. 135-155

JUAN JOSÉ ROMERO TOVAR

Es Químico Farmacéutico Biólogo por la Facultad de Química de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y actualmente cursa la Maestría en Ciencias Químico Biológicas en la misma institución. Se encuentra adscrito como docente de Ciencias a la Preparatoria Matutina de la Universidad Marista de Querétaro.

Liderazgo redárquico. Integrando jerarquía y redarquía para lograr equipos ágiles y extraordinarios

Redarchical Leadership. Integrating hierarchy and redarchy to achieve agile and extraordinary teams

Miriam Delgado Martínez

Coordinación del Servicio Profesional Docente
miriam.delgado331@edugem.gob.mx

Fernández, Ignacio y Zambrano, Rodrigo (2024). Liderazgo redárquico. Integrando jerarquía y redarquía para lograr equipos ágiles y extraordinarios, Ediciones Urano, Chile, 234 pp. ISBN: 9789566196839

El liderazgo redárquico es una propuesta que Fernández y Zambrano realizan ante el modelo tradicional de liderazgo vertical dentro de las organizaciones. Plantean que en las instituciones no deberían funcionar únicamente bajo esquemas jerárquicos rígidos, donde el poder y las decisiones se concentran en una sola figura de autoridad (Fernández y Zambrano, 2024: 51). En cambio, defienden una lógica “redárquica”: una combinación entre jerarquía y redes colaborativas, en la que el liderazgo circula entre los miembros del equipo según las necesidades y capacidades.

El valor principal del libro está en cuestionar el liderazgo vertical clásico y proponer relaciones más horizontales y humanas. Sin embargo, su limitación radica en que a veces presenta la colaboración como una solución universal, sin considerar suficientemente las desigualdades reales de poder dentro de las organizaciones.

Cuántas ocasiones has tenido una idea, una propuesta, una crítica, una objeción o una inquietud por algún tema en particular y sabes que puede ser benéfica para el grupo con el que interactúas, pero prefieres guardar silencio por temor a ser juzgado o porque en ocasiones anteriores no te han permitido expresarte. Ahora, qué pasaría si estuviéramos en un contexto donde se favorezca y valore la conversación, la crítica, el disenso, el aporte libre y creativo de cada participante. La reflexión de quiebre que hacen los autores, y que todo líder debiera plantearse, tiene que ver con qué tan importante es el liderazgo en todos los contextos de la vida porque determina la manera en la que una organización, familia o institución resolverá situaciones o conflictos.

En la actualidad, la educación mexicana atraviesa por retos importantes. Para impulsar el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), una propuesta de política educativa diferente a la planteada durante décadas, se requieren líderes que busquen nuevos modelos de liderazgo que inspiren, colaboren, promuevan, innoven y por lo tanto transformen los ambientes educativos.

La propuesta de liderazgo redárquico, redactada en ocho capítulos, muestra, hasta cierto punto, una comparativa entre el liderazgo jerárquico (tradicional) y esta propuesta del liderazgo alternativo. Al mismo tiempo, describe la manera en cómo “el articulador (líder) redárquico trabaja para conectar, coordinar y orientar a los miembros a la excelencia en las relaciones, procesos y resultados, para pasar después a la metodología que permitirá articular esa red colaborativa” (Fernández y Zambrano, 2024: 134-135).

Así pues, se abre una puerta para visualizar y reconocer los esquemas jerárquicos tradicionales, ya que, como lo refieren estos autores, somos nativos jerárquicos y estamos acostumbrados a mirar siempre desde la verticalidad, no importa cómo lleguen a instituirse en las organizaciones estos líderes, es decir, por meritocracia, designación o tradición. En esta visión, los autores sugieren reflexionar y generar una manera de participación más horizontal. Esta propuesta se basa en que el líder promueva una red de acciones con sus colaboradores y permita la toma de decisiones entre las personas que participan en una organización, generando confianza y responsabilidades compartidas. Si bien el liderazgo redárquico puede presentar beneficios, en contraparte enfrenta desafíos. Especialmente, en su aplicación en el ámbito educativo. Por tanto, es conveniente analizarlo desde diversas aristas. En este sentido, identificar las fortalezas y limitaciones que pudiera tener el liderazgo redárquico permitirá a los líderes académicos determinar si es una posibilidad para emplearlo en sus instituciones.

Los autores proponen intentar descentralizar el poder desde la práctica del liderazgo redárquico porque promueve la participación de todos los miembros de la organización. En este modelo:

Los líderes dejan de ser figuras autoritarias para convertirse en articuladores redárquicos que fomentan la colaboración y el intercambio de ideas. La estructura del prototipo redárquico, a diferencia de los organigramas actuales, se asemeja a una red, donde cada nodo tiene un rol importante y puede influir en la toma de decisiones (Fernández y Zambrano, 2024: 162 -163)

Además, conecta con todos los demás nodos y genera un ambiente de mayor compromiso y motivación.

Este paradigma responde a las necesidades de las organizaciones modernas, donde la adaptabilidad, la innovación y una cultura organizacional más democrática son una prioridad. Los autores no refieren este tipo de liderazgo en el contexto educativo. Sin embargo, puede potenciar la creatividad, mejorar la comunicación interna y facilitar la resolución de problemas complejos mediante la participación activa de todos los actores en todos los ámbitos del quehacer humano.

El primer desafío es que los líderes vean este modelo de liderazgo como posibilidad, debido a que tendrán que enfrentarse a la estructura tradicional de las instituciones educativas, con roles claramente definidos entre docentes, directivos y estudiantes. Esto pudiera dificultar la transición hacia un liderazgo más horizontal. Sin embargo, ahora tendría que ser un reto dado que los principios de la NEM requieren un paradigma de nuevo humanismo, que “postula a la persona como el eje central del modelo educativo. Viendo a los estudiantes de manera integral, como una totalidad, con una personalidad en permanente cambio y constante desarrollo e inmersos en un contexto interpersonal” (Aizpuru citado en SEP, 2019: 19).

La NEM hace hincapié en “la ineludible dimensión colectiva de toda vida humana, donde todas y todos formamos una comunidad de seres humanos que se vinculan entre sí; mediante el reconocimiento de su existencia, de su coexistencia y la igualdad con todos los demás” (SEP, 2019: 7).

Dado que el liderazgo redárquico no ha sido experimentado en el contexto educativo, puede representar una apuesta interesante, para quien decida asumir el reto de implementarlo. Para que tenga posibilidades de éxito se requiere trabajar sobre una cultura organizacional que valore la participación y la confianza mutua de cada uno de los participantes. Convencer

a quienes tienen resistencia al cambio, impulsar habilidades comunicativas y sobre todo tener la capacidad para gestionar consensos para la toma de decisiones.

No hay que perder de vista que el liderazgo redárquico requiere un nivel de madurez y responsabilidad que no siempre está presente en todos los actores, independientemente de si tienen o no experiencia laboral. La distribución del poder, si no se gestiona con cuidado, puede derivar en una falta de dirección clara o en decisiones poco efectivas.

A pesar de los desafíos que se pueden presentar en el campo educativo, el liderazgo redárquico pudiera tener posibilidades para transformar a sus instituciones con espacios más participativos, inclusivos y motivadores. Sobre todo, tomando en cuenta los principios de la NEM, como:

participando en la transformación de la sociedad, el sentido social de la educación implica una dimensión ética y política de la escuela, en cualquier nivel de formación, lo que representa una apuesta por construir relaciones cercanas, solidarias y fraternas que superen la indiferencia y la apatía para lograr en conjunto la transformación de la sociedad (SEP, 2019: 7).

Otro principio es “promover una cultura de confianza, diálogo abierto y responsabilidad compartida donde se contribuya al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades” (SEP, 2019: 8). También la promoción de la cultura de la paz donde: “formar a los educandos en una cultura que favorezca el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias” (SEP, 2019: 9).

Por tanto, las estrategias para implementar el liderazgo redárquico serían, fundamentalmente: tomar en cuenta las decisiones participativas en proyectos escolares, en la gestión de recursos y fomentar una cultura más colaborativa. Además, es necesario capacitar a docentes, estudiantes y directivos en habilidades de comunicación, resolución de conflictos y liderazgo compartido. Es importante, en este modelo, fortalecer el compromiso compartido de todos los actores. Para alcanzar estas metas se deben crear espacios de diálogo y reflexión.

Por último, es esencial que los líderes educativos generen confianza y promuevan un ambiente en el que todos se sientan valorados y escuchados. La retroalimentación de las estrategias instrumentadas puede consolidar este modelo en el ámbito educativo. Y tomar en cuenta el planteamiento que los autores, a manera metafórica, precisan: por muy bueno que sea el director técnico los partidos los ganan o los pierden los jugadores.

Como cierre de esta reseña y englobando el modelo propuesto por Fernández y Zambrano, quisiera insistir en que ninguno de nosotros es tan inteligente ni tan talentoso como todos juntos.

SOBRE LOS AUTORES DE ESTE LIBRO...

Ignacio Fernández es psicólogo por la Universidad Católica de Chile y Máster en Dirección de Personas y Organizaciones por la Universidad Adolfo Ibáñez. Profesor universitario, conferencista y consultor internacional en liderazgo redárquico, equipos efectivos, bienestar organizacional y transformación personal.

Rodrigo Zambrano es consultor, *coach* y *speaker* en liderazgo efectivo, equipos de alto desempeño, estrategia, gestión del cambio y transformación organizacional. Socio en *LEAD Institute*, con más de 25 años de experiencia.

FUENTES CONSULTADAS

Fernández Ignacio, Zambrano Rodrigo (2024), Liderazgo Redárquico, Chile, Ediciones Urano

SEP (2019), La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógica, México, SEP

MIRIAM DELGADO MARTÍNEZ

Doctora en Educación por Universidad Contemporánea de las Américas (UNICLA). Actualmente se desempeña como Encargada de la Dirección de Desarrollo Profesional y Vinculación Institucional de la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente. Su línea de investigación es Gestión educativa, análisis y reforma de políticas educativas. Ha colaborado como Directora en Educación Básica, Directora del CENDI de la Cámara de Diputados en San Lázaro y docente en la Escuela Normal de Educación Física y como Docente- Investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Entre sus trabajos de investigación se encuentra “El liderazgo transformacional como factor determinante del educador físico”.

La *Revista ISCEEM* es el órgano especializado para el intercambio de ideas y reflexiones sobre desarrollos disciplinarios, de investigación y científicos del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

CRITERIOS PARA LAS COLABORACIONES:

- Sólo se reciben para publicación materiales inéditos. Se exige a los autores no someter simultáneamente sus escritos a otra publicación.
- Su recepción no implica compromiso de publicación, ya que serán sometidos a arbitraje.
- Las modalidades serán: avances de investigación, artículos, ensayos y reseñas.
- Se contempla que los artículos y ensayos contengan título, presentación o introducción, desarrollo, conclusiones, notas finales, bibliografía y anexos.
- Para el caso de los avances de investigación, se sugieren los siguientes apartados: introducción, planteamiento, objetivos e hipótesis, justificación, metodología, referentes teórico-empíricos, conclusiones o, en su caso, avances preliminares y bibliografía.
- Los trabajos deberán ser presentados en archivo word y en ejemplar impreso sin nombre del autor.
- Debe enunciar explícitamente si el escrito corresponde a avances de investigación, artículos, ensayos o reseñas.
- Los títulos y subtítulos se anotarán sin punto.
- El título aclarará, al calce, su propósito, alcances y si forma parte de un avance de tesis, proyecto o investigación. Además, deberá coincidir con el desarrollo del documento.
- Todo escrito deberá contener al inicio un resumen de 150 palabras y términos clave.
- Se utilizarán mayúsculas y minúsculas, teniendo pulcritud en la ortografía y en el uso de los signos de puntuación. Desde luego que la coherencia deberá estar presente.
- Debe ajustarse a una extensión mínima de 10 cuartillas y una máxima de 20, excepto las reseñas que serán de entre 3 y 5 cuartillas, letra Arial de 12 puntos, interlineado de 1.5, sin macros, viñetas ni bordes. La medida de la sangría será de cinco caracteres y sólo se usará en el primer párrafo.
- Las citas se usarán dentro del texto bajo la notación Harvard, ejemplo: (Rockwell, 1986: 302).
- Las notas aclaratorias deberán hacerse al final del documento y antes de la bibliografía (también pueden agregar citas, usando el sistema arriba enunciado).
- Por ningún motivo se aceptan dos formas de citar en un documento.
- La bibliografía se ordenará alfabéticamente al final del texto y después de las notas finales; debe contener todos los datos de una ficha en el siguiente orden:

Bobbio, Norberto (1979). *El futuro de la democracia*, Fondo de Cultura Económica: México.

Para el caso de artículos o compilaciones:

Delgado, Marco A. (2008). "Un estudio de caso en una comunidad náhuatl", en: *Participación social en la educación*, Observatorio ciudadano de la educación A.C., México.

- Los vocablos extranjeros deberán escribirse en letra cursiva.
- Se anotará el nombre completo de instituciones y organismos públicos la primera vez que se aluda a ellos; seguido de las siglas entre paréntesis. En menciones posteriores, solamente las siglas.

- En archivo aparte, el autor incluirá una ficha curricular que contenga: nombre completo, formación académica, institución y lugar donde labora, correo electrónico y teléfono particular.
- Se sugiere que los cuadros, esquemas y mapas se incluyan en el apartado de Anexos.

PROCESO DE DICTAMINACIÓN:

- La Coordinación de Difusión y Extensión emitirá un primer dictamen de orden técnico.
- Todos los trabajos serán sometidos a la dictaminación conocida como "pares ciegos".
- Para evitar el empate, habrá tres dictaminadores.
- Los dictaminadores podrán aceptar, condicionar o rechazar los trabajos. Se condicionará un escrito cuando, a criterio de los dictaminadores, el autor deba corregir elementos sustanciales del mismo.
- Cuando se descubra plagio, el escrito será rechazado automáticamente.

ENSAYO

Contribución acerca del fenómeno educativo que usa elementos teórico metodológicos para enriquecer, valorar y analizar diversos tópicos con flexibilidad y pertinencia; maneja temas de actualidad con una perspectiva pertinente y de primera mano. El ensayo es un punto de vista crítica y sistemáticamente fundamentado que da cuenta del estilo propio del autor.

ARTÍCULO

Contribución que describe resultados originales de investigación de una manera clara, concisa y fidedigna. Alude a temáticas y problemáticas que contribuyan a profundizar en el conocimiento y discusión acerca de los fenómenos educativos. En el artículo se debe sustentar una idea central (ya sea tesis, hipótesis).

INFORME DE INVESTIGACIÓN

Presenta de manera sistemática y estructural los avances preliminares o finales de una investigación; por su carácter, alude al objeto de estudio, objetivos, supuestos o hipótesis, metodología, marco de referencia y conclusiones. De hecho pondera los hallazgos y conocimientos nuevos resultado de un trabajo teórico y, en su caso, empírico.

RESEÑA

Escrito breve que da testimonio de una temática, evento, obra o fenómeno. Su intención es dar a conocer la relevancia de lo reseñado a partir de la clara identificación del objeto que se da a conocer. Además de ser un escrito descriptivo, es un ejercicio crítico que exige el punto de vista de quien reseña.

Catálogo

Publicaciones
ISCEEM

Hacia un aprendizaje
comprensivo y significativo
de la biología en el bachillerato



Pensamiento
Numérico y Algebraico
Primer semestre

Educación Media Superior

Libros de texto desde su contenido:
historia de la educación y enseñanza de la Historia

María Eugenia Lora García
Compiladora

Publicaciones ISCEEM

Disponibles en Sede Toluca
y Divisiones Académicas de
Ecatepec, Chalco, Tejupilco
y Nextlalpan

www.isceem.edomex.gob.mx

